Zygmunt Krasiński

(JAKO WYCHOWAWCA NARODU)

przez

Andrzeja Baumfelda.

Momenty jubileuszowe kryją w sobie zawsze pewne niebezpieczeństwo. Ogół, od biegu życia ciągłego oderwany, chętnie daje posłuch wezwaniu do złożenia czci świątecznej i powraca potym do zajęć zwykłych, rad spełnionemu obowiązkowi narodowemu. Głębszej, istotnej łączności z postacią uczczoną, nie unosi z sobą. Sądzimy więc, że koniecznym takiej czci uzupełnieniem jest wszelki wysiłek ku poznaniu się bliższemu z tym, któremu cześć mamy złożyć.

Wielkiemu duchowi ubliżyć można ślepą czołobitnią. Ale nigdy dążnością rozeznania się w głębiach twórczości jego, chęcią możliwie najwierniejszego odczytania treści jego tajemnej. Tym bardziej, jeśli chodzi już nie o jednostkę, a właściwie o część tradycji narodowej.

Poezja polska epoki romantycznej i wiążącego się z nią mesjanizmu, ma dla nas znaczenie doniosłe nietylko przez to, że najwyższe, dotąd niedoścignione zawarła w sobie natchnienie. Jest jeszcze drugie tej doniosłości źródło, wypływające stąd, że gienjusz poetycki łączył się tam ściśle z życiem narodu, z za-

gadnieniami jego bytu, że raczej cały niemal bezwzględnie w tę się obrócił stronę i nad otchłaniami losu narodowego przemieszkiwał.

„Polska poetyczna i literacka może być uważana za organ Polski politycznej“ — mówił Mickiewicz, a temi słowy nietylko stwierdził fakt, ale i cel określał najpożądańszy.

Dlategoto przywykliśmy czerpać stamtąd, ilekroć życie swoje osobiste skierowujemy na drogi zbiorowe. Dlatego również do poezji owej nie odnosimy się tylko tak, jak do sztuki wogóle, jako do sfery wrażeń wyłącznie artystycznych. Gienjusz Słowackiego sprawił tu i wyczarował jedność cudowną, iż w kryształy poezji najczystszej wklęte są świetlne wejrzenia w los i przyszłość narodu. Ale kiedy Mickiewicz dla tych samych przyczyn wewnętrznych odrzuca czarodziejską różdżkę słowa, to tylko na to, aby nie opuszczającą go nigdy poezję wpromienić w życie i ruch, jakich nie oglądaliśmy dotąd nigdy w ciele polskim.

Przyzwyczajeniam jest niemal powszechnym, że po wypowiedzeniu tych dwu imion szczytnych, wymawia się i trzecie i że dopiero w takiej troistości widzi się jedność nieuszczerbioną.

Kiedy zaś kto powie: Mickiewicz-Słowacki — i zmilknie, zaraz się niespokojne rozlegną pytania: A gdzie on, gdzie trzeci?..

Im więcej, im bliżej wnikam w całość twórczości Krasińskiego, tym bardziej niemożliwą mi staje się rzeczą, postawić go razem u owych zródeł, skąd w życie nasze narodowe napływa moc i podniosłość ducha; tym mniej podobnym wydaje mi się usiłowanie, ażeby go pod tym względem zestawić z temi dwoma, dla których prawda dojrzana była bodźcem twardego trudu

duchowego, nie znającym ustępstw nakazem nowego, przemienionego życia.

W czym bo jest najistotniejsza, najtrwalsza spuścizna owego czasu? Czy w samym zasobie myślowo-ideowym?..

Oto z czego sobie musimy jasno zdać sprawę. Myśli bowiem przekształcają się, idee są zawsze wynikiem *także* przemijających, na daną tylko epokę ważnych czynników. Oczywiście tkwi w nich zawsze pierwiastek wieczny, przekazujący się z pokolenia w pokolenie, choć w ciągłej dążności ku nowym kształtom i wyrazom. Ale co jest niezniszczalne, co wiecznie bodźcze, to właśnie stosunek samych twórców do własnego tworu ideowego, wywołujący pewien określony, niezatartemi barwami cechujący się obraz życia. W ten sposób powstaje atmosfera duchowa, jak woń unosząca się swobodnie, nie przywiązana niewolniczo do samego kształtu.

Jakkolwiekby kto się odnosił do *idei* mesjanizmu polskiego, każdy uchyli czoła przed wysokim poziomem *życia* jego, przed ową podziwu godną bezwzględnością, na żadne nie pozwalającą kompromisy. Czujemy, że tam nie było nigdy słów, poza któremi nie rozbrzmiewałoby mocne tętno wytwarzającego je życia codziennego. Nie żartowano tam z dźwiękiem, jak się nie igra z ogniem lub żelazem. Życie „*poniżej poziomu ducha swego*“ — było tam grzechem najcięższym. Ofiara ze wszystkiego niższego na rzecz najwyższej, poznanej prawdy była pierwszym szczeblem na drodze do istotnego, pełnego jej przyswojenia i posiadania. Mieli oni wiarę w doniosłość myśli swojej i działania, mieli zapałem rozgorzałą miłość dla idei swojej i celu. Słowem— posiadali te cechy duchowe, których brak dzisiaj nietylko ogółowi, ale częstokroć najlepszym nawet jednostkom.

W tym więc niezaprzeczone i niesłabnące nigdy znaczenie mesjanizmu dla życia narodowego. Mickiewicz i Słowacki, każdy z osobna i obaj społem, stanowią pod tym względem pomnikową całość, nie dającą się rozbić jedność słowa i czynu, myśli i życia.

Jak zaś powiązać Krasińskiego z tym dwu-głoskowym słowem Prawdy narodowej?

W twórczości i jego życiu wewnętrznym widzimy, jeno nie kończący się nigdy rozłam, rzadko przerywany mrok, pogrążającą wszystko mękę daremnie wyrywającego się ducha. Gubi się wzrok nasz i tonie w ciężkiej, zwikłania i niemocy pełnej tragiedji. Na dumnie i jasno rozpięte sklepienie myśli polskiej wypływa pierwszy, rdzawo-ołowiany kłąb chmurny, zaciemnia i mąci i płoszy...

Tam, gdzie poeta mówi o sobie, patrząc w duszę swoją nie przy świetle jakiejkolwiek idei, ale wprost, szczerze i bezpośrednio, wszędzie tam brzmi nuta rozpaczliwej nocy, wszędzie świadomość „ran zwątpienia“ — i tylko „proch kości“ ojczyzny. I gdybyśmy chcieli odszukać istotny jego testament duchowy, tedy trzeba nam sięgnąć aż po te słowa ponurej, bezlitosnej szczerości:

Wierzyłem w ludzi—a byli bez ducha,
Wierzyłem w ludzkość—patrzę na zgniliznę,
Wierzyłem w przyszłość—a dotąd łańcucha
Sploty nie pękły...
Ziemia ta cała tak potwornie podła...

Czy niema słuszności, mówiąc tak? Wiemy, że, niestety, aż za wiele. Ale i Mickiewicz miał bolesne poczucie rozdziału między wiarą swoją a rzeczywistością—i Słowacki widział wyraźnie otaczający go świat „zjadaczy chleba“. Tylko że jeden i drugi czuł wiarę

swoją jako siłę przemieniającą a nadzieje swoje pod tym względem opierali obaj na własnych przemianach wewnętrznych i na tych cudach, które wokoło siebie widzieli, życiem swym i słowem spełniane.

Krasiński zaś dochodzi do zupełnego rozczarowania. Tedy mamy prawo pójść dalej i wyznać twierdzenie, że wiara jego w przyszłość i ludzi pozbawiona była *wiary w samą siebie.* Mogło w tym być wspomnienie gorętszego w pierwszych latach młodości stosunku do świata, żywiące zresztą już z samego początku zaród przyszłej beznadziejności, jako że nie miało oparcia o własną siłę przełomną i nie widziało przed sobą wyraźnie żadnej możności przemiany.

Wiara, której znamieniem ogień święty, wyciska się na całym życiu, a w chwili śmierci, choćby męczeńskiej, jeszcze z niezachwianą zawoła dumą: a przecież się porusza... albo: ... ufajcie, jam zwyciężył świat... Ona to przemówiła z katedry w Collège de France i ona opromieniała końcowe lata życia i poezji Słowackiego. Ale dla twórcy „Nieboskiej“ wiara była tylko *upragnieniem,* gwiazdą, wysoko ponad nim zawieszoną, ku której jednak nigdy nie udało mu się naprawdę sięgnąć duchem i światła jej w siebie ściągnąć.

Jam wciąż patrzał tylko w chmurę,
Która Boga mi przesłania.

Można przejść, wiersz za wierszem, całą twórczość poetycką Krasińskiego, tak, jak się w owych, najbardziej dla stanu psychicznego zdradnych, ulotnych przejawia utworach i nie znajdzie się nic, coby się przy tym zasadniczym nie skupiało tonie. A rzecz znamienna, iż się ten rozkład ducha posuwa ku końcowi życia i okazuje się jakoby ostateczną a jedyną całej minionej drogi zdobyczą.

Mówiłem, iż może w początkach był w nim gorętszy do świata stosunek. Ale oto — „Komedja Nieboska“. Czy ona jest naprawdę tragiedją ludzkości? Czy rozważając ją ze względu na możliwość psychiki ludzkiej—jest pełnym grozy obrazem jakiegokolwiek jej, pomyśleć się dającego, momentu realnego? Nie chodzi mi o możliwość zobjektywizowania się dziejowego (choćby w najdalszej przyszłości) gienjalnej wizji poety—ale o to, że źródła jej szukać musimy nie w istotnym niebezpieczeństwie świata, a wyłącznie tylko w stanie psychicznym twórcy. „Nieboska“ jest rzutem na zewnątrz duszy hr. Henryka, z całym jej zasobem marzycielskich okrucieństw, z rozpaczliwą zresztą świadomością braku istotnej wiary i miłości:

„Pracowałem lat wiele na odkrycie ostatniego końca wszelkich wiadomości, rozkoszy i myśli, i odkryłem próżnię grobową w sercu moim, znam wszystkie uczucia po imieniu, a żadnej żądzy, żadnej wiary, miłości niema we mnie — jedno kilka przeczuciów krąży w tej pustyni, o synu moim, że oślepnie, o towarzystwie, w którym wzrosłem, że rozprzęgnie się i cierpię tak, jak Bóg jest szczęśliwy, sam w sobie, sam dla siebie“.

Wszystko, co wiemy o Krasińskim, pozwala nam te słowa brać niemal za spowiedź. To tedy u początku drogi. Cóż dziwnego, że z takiej otchłani grobowej nie mogła się podnieść żadna myśl jaśniejsza, żadne gorętsze na nędzę świata tego spojrzenie, w miłości niosiące mu siłę przetrwania i przemienienia.

Ale powie kto: zakończenie? Zdaje mi się, że nie pierwszy wyrażę przekonanie, iż właśnie owa scena końcowa ze zjawiającym się Chrystusem jest tak bez wewnętrznego z całością powiązania, iż sprawia wrażenie raczej czegoś narzuconego, niż samorodnie wyrosłego *z serc i wydarzeń*. Nie dał się końcowemi

Pankracego słowy złudzić Mickiewicz i oto wyrok jego o dramacie, który jest głębokim, na zawsze prawdziwym ujęciem całej wogóle duszy tragicznej Krasińskiego:

„Jest to jęk człowieka gienjalnego, który widzi cały ogrom, całą trudność zadań społecznych a nie wzniósł się jeszcze dość wysoko, aby mógł dojrzeć ich rozwiązanie... Autor dotknął tu wszystkich punktów mesjanizmu polskiego, wyprowadził na scenę lud izraelski, lud słowiański, szlachtę i duchowieństwo; ale skrzywił każdy z tych typów". (Wykł. Lit. Słow. r. III. lekcja 11).

Idea Chrystusowa, snująca się przez całą twórczość Krasińskiego, nigdy naprawdę w nią nie wnika, nigdy nie staje się istotnie jej sokiem życiowym. Spoczywa zawsze w sferze pomysłów lub oświetleń dalekich, ale nie zawiera się nigdy w duszy, jako wewnętrzna jej, z natury konieczna własność. Oprócz dowodów, które złożone już są w całym, powyższym ujęciu życia psychicznego poety, wysunę tu jeszcze jeden. Dotyczy on wartości poetyckiej utworów, które poświęcone zostały właśnie najpełniej idei owej rozwinięciu. Stwierdza się to zresztą dzisiaj powszechnie, iż pod względem artystycznym są one zupełnie chybione. Ale dlaczego? Przecież i w słowie rymowanym Krasiński okazuje się nieraz mistrzem nie mniejszym, niż jest w „Nieboskiej" lub „Irydjonie". Przypomnijmy wiersz „Znasz, co namiętność"? — albo „O nie mów o mnie, gdy mnie już nie będzie" — lub ten, który się zaczyna aktem wiary, „że nie zginęła i nigdy nie zginie", ale którego każda strofa kończy się strasznym, beznadziejnym zgrzytem: „Nim słońce wejdzie, rosa wyżre oczy". Niejeden jeszcze należałoby zacytować. Ale prowadzi mię to do tego, iż tam, gdzie poeta z rzeczywistego swego życia duchowego

zaczerpnie, wszędzie tam wyraz poetycki jest doskonały, jako znak pełnie, głęboko, wnętrznie opanowanej treści, której utwór ma być symbolem.

Wiersze te dotyczą albo miłości osobistej, odnoszą się do kobiet, które niemal wyłącznie zdolne były opromienić, choćby i cierpieniem ożywić los jego ponury—albo wyrażają ciężką prawdę duszy udręczonej („my tak żyć chcieli, a żyli w zamroczy!“) lub wreszcie unoszą ją w ciche, anhelliczne ukojenie, jak łaska Boża chwilami na nią spływające. Ale i to tchnienie ukojne łączy się nieraz z głównym źródłem życia jego wewnętrznego, z miłością kobiety, jak w owym wierszu, w którym poeta pragnie, by dusza jego cicha była i czysta,—„jak ta noc letnia—spokojna, przejrzysta“—lecz nie na to, by władać ludźmi: „Niech rząd dusz ludzkich innym się dostanie! Ja jedną tylko chcę zbawić na ziemi“...

Kiedy z siłą ekspresji poetyckiej tutaj porównywam nikły, chwilami krzykliwy, ale nigdy potężny wiersz „Psalmów“, czy „Resurrecturis“, czy nawet „Przedświtu“ (który zresztą również jest właściwie rozmową z ukochaną i gdzie do niej zwrócone strofy są najpiękniejsze)—naówczas znowu w tym wskazówkę znajduję, czym *żył naprawdę poeta, a co tylko usiłował w sobie ożywić.*

Dlaczego tak było? Nie nam wnikać w bolesną tajemnicę ducha — ani tym mniej oskarżać człowieka.

Ale jeśli zdajemy sobie sprawę z głębokich różnic, które już nie są indywidualnemi odrębnościami, a sięgają w samą głąb rdzenną życia i twórczości — tedy na co łączyć, po co mącić i rozrywać jedność, która—jeśli przyjąć może jeszcze dopełnienia—to tylko o równej sile napięcia duchowego, choćby o barwie odmiennej.

Przepaść rozdziela jednak te trzy postaci nietyl-

ko w tonie i stopniu życia wewnętrznego. Mylą się stanowczo ci, którzy zgodności harmonijnej dopatrują się w samej treści i wskazaniach ideowych. Powiadają oni: To wszystko — to Krasiński jako człowiek. Ale jako twórca idei polskiej, jako wyraziciel natchnień mesjanicznych, stoi w jednej z tamtemi sferze, ku tymże prowadzi nas szczytom.

Otóż przedewszystkim — nie chodzi tu o moralizatorskie traktowanie wielkiej duszy. Pamiętać wszakże musimy, że właśnie jedną z zasadniczych idei mesjanizmu jest oparcie twórczości o życie wewnętrzne, wysnucie czynu (t. j. przejawu) z głębi oczyszczonego ducha. Krasiński—jako poeta pesymizmu i zrozpaczenia jest ze sobą w zgodzie; jako poeta miłości, w sensie erotyzmu, anielstwa spragnionego — również; ale jako zwiastun i głosiciel mocy i świętości ducha, jako wieszcz ludzkość ogarniającego umiłowania, jako wódz, na zwycięstwo naród prowadzący—łamie się, rozbija sam w sobie i odnaleźć nie może cudownego z duszą narodu łącznika.

Byłoby rzeczą niepojętą, gdyby z takiego źródła wypłynęły istotnie takie same idee i wskazania, jak z owych dusz wieszczych, na wskroś ogniem świętym i zapałem przeszytych. To też przy bliższym wniknięciu widzimy, że słowa są i hasła te same, ale wezwanie w nich kryje się zgoła odmienne.

Pod tym względem niezmiernie pouczająca jest droga rozwojowa Mickiewicza. Rzucić z piersi młodzieńczej wielkie, płomienne hasła, poczuć w sobie siłę, zdolną świat pchnąć i przetworzyć — to jeszcze było (powiedzmy) łatwe. Ale dopiero, kiedy stanął wobec żywego organizmu i konieczności przeszczepienia tych haseł i uczuć na ciało narodu, kiedy przeniknął trudność poprowadzenia go po linji najwyższych natchnień, kiedy ujął konieczność walki o naj-

pierwotniejsze prawa życia i oddechu swobodnego— naówczas dopiero tamte pierwsze drgnięcia zaczynały nabierać treści realnej, wpadając po drodze w zmącenia i omrocza, z których zwolna, trudem całego życia, wydźwigały się znów wzwyż, jasne już, spokojne i powołania swego pewne.

Krasiński przez ciąg całej twórczości swojej pozostał w sferze idei ogólnych. Miłość bratnia ku wszystkim—zdobywanie wolności wewnętrznej, zgoda warstw społecznych, powołanie narodu chrystusowe— zapewne, były to założenia, wspólne wszystkim twórcom mesjanizmu. Ale jeśli wogóle słusznością pewną nacechowane są zarzuty, dziś tak częste, przeciwko owym zasadom, jakoby zamknąć usiłowały życie narodu w obrębie kontemplacji biernej, nie licząc się zupełnie z warunkami rozwoju jego — to właśnie tylko w stosunku do Krasińskiego, do tego sposobu pojmowania, jaki on z ideami owemi łączy.

Nie widział on nigdy, przez całe życie, najdrobniejszego nawet punktu na ziemi, o któryby mógł uczucia swoje zaczepić. Żadna warstwa w narodzie nie wydała mu się godną podjęcia pracy i trudu w imię haseł najwyższych. Wszystko, cokolwiek dokoła niego odbywało się na terenie dziejowym, było mu wstrętne i zgubne, w niczym nie mógł dojrzeć ani kroku naprzód ku rzeczywiście lepszej przyszłości. Każdy ruch wywoływał w nim lęk i odrazę. Stąd zupełna negacja życia, jako szeregu usiłowań zbiorowych, zupełne i bezwzględne zamknięcie się w kaplicy własnego ducha.

Było to wszystko—naturalnie z myślą nie o sobie, z troską tylko o naród i ludzkość. Jednakże musi być uznane za rzut tylko usposobienia psychicznego, za ujawnienie w ten sposób tkwiącej w nim samym niemożliwości i niechęci pod względem wszelkiego

wogóle ruchu. Przytym miłość chrystusowa, która niby miała być w nim sprężyną działającą, dziwnie się łatwo i szybko przemienia w zjadliwą nienawiść do ludzi działających, w bezwzględne i pochopne ich potępienie. Proszę przeczytać, jak (w listach do Trentowskiego) wyraża się np. o bujnie i burzliwie szerzącym się dokoła niego r. 1848. Zapewne, były tam i być musiały strony ciemne i ohydne, ale rzecz wielce znamienna, że w okresie, kiedy chyba wszystkie serca gorące płonęły, on tylko to widział, co było najgorszego, najpodlejszego w walczącej dokoła niego ludzkości.

A przecież w tej to właśnie chwili Mickiewicz szedł na czele Legjonu, a Słowacki do kraju śpieszył, w samo ognisko walki...

Zresztą nie tylko o stosunku do tych dwu, ale nawet w zestawieniu z Towiańskim, który wszak najbardziej był ku wewnątrz zwrócony, ideowość Krasińskiego okazuje się najsilniej negacyjną i bierną.

Towiański daleki był od chęci wstrzymywania życia narodowego w koniecznym jego biegu dziejowym. Miał pragnienie wlania we wszystkie jego nurty myśli szczytnej, najwyższej—ale spoglądał na życie, jako na drogę ku idei kształcącą, wiodącą do niej częstokroć po drgnięciach i ruchach, bardzo tylko pośrednio z nią samą związanych. Były czyny i momenty *naznaczone* przez myśl Bożą, na narodzie spoczywającą—ale i były tylko *dopuszczone*, odbywające się z cięższą dla życia ofiarą, a przecie również jakoby na rachunek przez Boga wpisane i na długu wyrównanie. Taką była opatrznościowa historjozofja towianizmu. Stąd ruch i wysiłek nigdy nie był klęty, jeśli ku celowi zmierzał dla losu narodowego najważniejszemu. Przeciwnie: „nie żyjąc, nie można się nau-

czyć żyć“ — mówił Towiański — „tak jak dziecko, nie chodząc, nie nauczy się chodzić“.

To oczywiście nie w charakterze autorytetu przytaczam, ale dla zestawienia, dla sformułowania ostatecznego, że nie było w mesjanizmie głosu i myśli przeciwżyciowej, oprócz właśnie w Krasińskim. Źródło takiego stanowiska było w braku w nim samym zdolności do czynu wewnętrznego, którymby mógł był — podobnie jak Słowacki — związać, rozjaśnić, udostojnić życie swoje duchowe: było też i w pochodzeniu, trochę przez kontrast, więcej przez stwierdzenie prawdy, rzadko tylko na wyjątki zezwalającej: „w tych magnatach serce chore“. A kiedy na to usposobienie i tę skłonność padła okrutna krew r. 46., od tej chwili jakoby widmem ścigany był i dręczony.

*
* *

Kiedy się występuje przeciwko ogólnie przyjętemu pojęciu, wpada się najczęściej w ton, który dla wielu może brzmieć inaczej, niżby się chciało. Dlatego uważam za koniecznie uprzedzić mogące wyniknąć nieporozumienie.

Gienjusz Krasińskiego stoi za wysoko, iżby go można było obniżyć. Wszak i Mickiewicz, wygłaszając cytowane wyżej zdania, unosił się jednakże nad niezwykłym natchnieniem wizji „Nieboskiej“, co mu zresztą nie przeszkadzało tak wyraźnie zaznaczyć błędności i (przedewszystkim) odmienności stanowiska wielkiego twórcy. Toż samo (później już) kiedy uwydatnia wielkie piękno „Legiendy“, przecież sam inną zakreśla rolę duchowi polskiemu w doniosłym momencie tworzenia się „nowego kościoła“, nowego królestwa ducha. Nie każe, jak Krasiński, zagrzebać się w ruinach legji polskiej wraz ze starczym przedstawicielem walącego się Watykanu, przeciwnie—po-

dług Mickiewicza—ma ona powstrzymać upadek, przez wybicie otworów na nowe, budzące się światło.

O takie więc *odróżnienie* i nam w powyższej analizie chodziło. Nie można i nie należy spajać w jedno przejawów ducha i życia tak odrębnych, tak sobie wprost przeciwnych — gdyby nawet równa w nich była siła gienjalna. A raczej wtedy—tym bardziej, tym wyraźniej trzeba rozdzielić, albowiem gienjusz zawsze ma moc chylenia dusz ku sobie.

Doniosłość tego, co w pozostałym z przeszłości zasobie duchowym ma nazwę: „Zygmunt Krasiński“— leży zatym w zgoła innej sferze, niźli przekazana przez tamtych dwu myśl narodowa. Oto tu po raz pierwszy zjawia się ciężka, nie dająca się czasem rozwikłać tragiedja ducha. To, co w Mickiewiczu działa niemal jak piorun, wszystkie przeszkody spalający (przynajmniej do r. 1848), co w Słowackim wyjątkowym rozświeca się cudem nawrócenia—tu obnaża nam bolesną niemoc człowieka, daremnie ku upragnionym rwącego się wyżynom. Przez kontrast—daje nam to znowu odczuć wysokość stawianych ideałów, a prowadząc w głąb twórczości gienjalnej, łamiącej się i spętanej ukrytemi w duszy twórcy więzami, stawia nas tym samym nad otchłanią dziwnych, przestrogi pełnych sprzeczności.

Andrzej Baumfeld.

Warszawa.

Przymus szkolny

przez

I. MOSZCZEŃSKĄ.

Zeszłoroczny zjazd oświatowy ziemstw w Moskwie obfitował w dość ciekawe momenty, a nawet niespodzianki. Wbrew objawom rozpanoszenia się nacjonalizmu i prądów reakcyjnych treść rezolucji zjazdu bynajmniej o nacjonalistycznych i reakcyjnych tendencjach nie świadczyła, choć dzisiejszym ziemcom daleko już do tych wiosennych nastrojów, któremi tak silne wrażenie osiągali w 1904 i 1905 roku. Po opadnięciu wezbranej przed 6-ciu laty rewolucyjnej fali rozpoczął się jednak powolny i na pozór niewidoczny proces ewolucji. Agitacja ucichła, porywające hasła umilkły, natomiast coraz wymowniej i konsekwentniej przemawiają i argumentują fakty.

Tej wymowie faktów należy przypisać takie zdumiewające objawy, jak gorącą propagandę oświaty i kultury mas ze strony takiego przedstawiciela najwyższej biurokracji jak były wice minister Hurko. Świeżo skąpany w prądach zachodnio-europejskiej kultury wywołał wielkie wrażenie druzgocącym piętnowaniem ciemnoty, panującej w Rosji i stawianiem jej za przykład oświeconego i cywilizowanego Zachodu. Przemawiając gorąco za wprowadzeniem

powszechnego nauczania i przymusu szkolnego, ściągnął na siebie ze strony jednego z przeciwników, hr. Ołsufjewa, zarzut, iż hołduje ideom socjaldemokratycznym, za co odwzajemnił mu się, oskarżając go o sprzyjanie tendencjom anarchistycznym. Ani jedno, ani drugie nie było powiedziane poważnie; faktem jest jednak, że owa zasadnicza kwestja przymusu szkolnego stanowi zawsze i wszędzie punkt sporny między stronnikami różnych społeczno-politycznych programów i to zarówno na prawicy jak i na lewicy. W tej kwestji jak w niejednej innej — między postulatami wolności i równości zachodzi przeciwieństwo. Ci, którym przedewszystkim chodzi o jak najzupełniejsze zagwarantowanie swobody indywidualnej przed wszechwładną interwencją państwa, stają przeciw tym, którzy uważają za niezbędne oparcie się na władzy państwowej dla zahamowania zbyt brutalnej gry jednostkowych egoizmów w ustroju, dającym wprawdzie wszystkim w zasadzie równe prawa lecz w praktyce całkiem nierówne szanse. Przy wolności uczenia się lub nieuczenia obstawać będą liberalni czy anarchistyczni indywidualiści; przymus państwowy zaś znajdzie zwolenników zarówno wśród konserwatystów, nacjonalistów i socjalistów.

Sprawa nie jest tedy bynajmniej prosta nawet w teorji; praktyka zaś nasuwa nowe komplikacje i dla tego wszystkie te argumenty, które wytoczono pro i contra na zjeździe działaczy ziemskich, powtarzać się będą wszędzie, gdziekolwiek sprawa przymusu szkolnego wejdzie na porządek dzienny.

Dodamy nawiasem, że zjazd w olbrzymiej większości oświadczył się za przymusem, pozostawiając ziemstwom i radom miejskim decyzję do urzeczywistnienia tej zasady. Ta ostatnia uchwała powzięta została wszystkiemi głosami przeciw trzem; miarą ogól-

nych tendencji jest jednak stosunek głosów przy uchwalaniu, że „zasada przymusu wykształcenia początkowego jest pożądaną“, przyczym znalazło się 18 głosów opozycji. Różnicę 15 głosów stanowili oczywiście ci, ktorzy liczą, że rady miejskie i ziemstwa nie będą przymusu szkolnego ani zbyt jednomyślnie popierały, ani zbyt skwapliwie wprowadzały w życie.

Rezolucje zjazdów oczywiście nie są prawem obowiązującym i pomiędzy ich opublikowaniem a wykonaniem leży nietylko długi przeciąg czasu, lecz cały szereg przeszkód i trudności, z któremi praktyka życia liczyć się musi.

Jeden z oponentów, przedstawiciel moskiewskiej rady miejskiej, Czechow, wystąpił z argumentem, któremu na mocy doświadczenia przyznać trzeba dużo słuszności; zaznaczył mianowicie, że sekciarze i obcoplemieńcy znajdą się w trudnym położeniu. Wiemy, w jak trudnym znaleźli się Polacy w Poznańskim, gdzie przymus szkolny chwyta już 6-letnie dzieci w śrubę szkoły ludowej nawskroś i do szczętu przejętej tendencją germanizacyjną, nie uwzględniającej nawet w najskromniejszej mierze narodowych cech dziecka i gwałcącą bez ceremonji elementarne zasady pedagogji. Dzieci polskie nie słyszą tam ani słowa po polsku. Nauczyciel — mówiący obcym dla nich językiem—nie czyni nic, aby dzieciom zrozumienie lekcji ułatwić, lecz cały wysiłek pozostawia im samym. Jest to więc odgadywanie treści lekcji pod grozą plag. Tej praktyce poddane są dzieci obowiązkowo od 6-go do 14-go roku życia lub dłużej, jeśli do oznaczonego terminu nie zrobiły dostatecznych z punktu widzenia zwierzchności szkolnej postępów. Rodzice zamożniejsi mogą do pewnego stopnia zasłonić swe dzieci przed tą tyranją, t. j. nie posyłać ich do szkół publicznych, lecz wykazać, że powierzyli

ich wykształcenie osobie, posiadającej wymagane prawa i kwalifikacje. Ci, których na prywatną naukę nie stać, muszą opłacać kary pieniężne za każdy dzień nieobecności dziecka w szkole. Na tych karach opiera się siła przymusu. Gdziekolwiek przymus szkolny miałby być wprowadzony, aby nie pozostać martwą literą, musiałby się uciec do tego środka. Obowiązkowe, powszechne nauczanie rozumieć tedy trzeba jako taki porządek, w którym nauka elementarna jest bezpłatną, zaś zaniedbywanie nauki — opodatkowane tak wysoko, iż upada wszelka pokusa eksploatowania czasu i pracy dzieci kosztem ich umysłowego zaniedbania.

Gdzie państwo jest centralistyczne, biurokratyczne i reakcyjne, tam przymus szkolny stać się może w jego ręku niesłychanie silnym narzędziem politycznego ucisku, na co zupełnie słusznie Czechow zwrócił uwagę. Zło tkwi jednak nie w samym narzędziu, lecz w nadużywaniu go do celów, nie mających nic wspólnego z oświatą i kulturą. Łatwo przecież wykazać i wykazywano to nieraz, że szkoła ludowa w Poznańskim jest skutkiem swego politycznego charakteru wprost parodją uczelni, a staćby się mogła istotnie pedagogiczną instytucją dopiero wtedy, gdyby się swej misji germanizacyjnej zrzekła. Zrozumiał to zjazd ziemian i swą uchwałę liberalną, dotyczącą języka wykładowego, uzupełnił rezolucją, zalecającą przymus szkolny, zaprowadzenie zaś tego ostatniego powierzył nie państwu lecz ziemstwom i radom miejskim.

Mniej zrozumiałą i uzasadnioną była uwaga, że przymus szkolny nie zabezpiecza powszechności nauczania; jedno jest bowiem ściśle z drugim związane. Jeżeli prawo wyklucza wolność niekształcenia dzieci, to oczywiście zobowiązuje wszystkich rodziców, by je posyłali do szkoły i zabezpiecza powszechne naucza-

nie, o ile ono wogóle nie pozostaje martwą literą, gdy naprzykład nikt nad jego wykonaniem nie czuwa, a ustalony tradycyjnym obyczajem nałóg przełamywania lub omijania praw i w tej sferze unicestwi reformę. Toż samo jednak zastrzeżenie możnaby powtórzyć przy wszelkich innych okazjach, gdyż każdy projekt do prawa opierać się musi na domniemaniu, że ono wykonane zostanie.

Inna rzecz, że należy uwzględniać możliwość zastosowania prawa w życiu. Przymus szkolny przedewszystkim tam dopiero może być postulatem realnym, gdzie szkół jest dostateczna liczba dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym i gdzie są one tak rozmieszczone, by faktycznie każde dziecko codziennie do szkoły zajść mogło. Wyobraźmy sobie w zimowej porze dalekie wędrówki sześcio i siedmioletnich dzieciaków po śniegu i mrozie do odległej o kilkanaście wiorst szkoły! W takich razach oczywiście i dzieci i rodzice mają powód skarżyć się na „ucisk szkolny“ nawet gdy sam kierunek nauczania zupełnie ich potrzebom odpowiada. Wysoki budżet szkolnictwa początkowego jest tedy pierwszym i nieodzownym warunkiem wprowadzenia przymusu nauczania.

Uwzględniwszy ten warunek, można już łatwiej dać sobie radę z następnym argumentem opozycji, która zwraca uwagę na niemożność posyłania do szkoły dzieci niedostatecznie przyodzianych i żywionych. Niepodobna uważać za jakieś stałe i nieusuwalne zjawisko, za niezłomną zaporę do reform — chronicznego głodu i golizny dzieci ludu. Niepodobna także twierdzić, że najpierw należy się im odzież i pokarm, a potym dopiero oświata, gdyż tak dowolnie ustanowiona kolej ulepszeń, może być wielce racjonalną w teorji, ale w praktyce skończy się na ich bezterminowym odroczeniu. Doświadczenie wskazuje zupełnie odwrotny

porządek. Przymus nauczania jest pierwszym krokiem do interwencji społeczeństwa w domową, prywatną sprawę wychowania. Ponieważ nie wolno nie uczyć dziecka, wynika stąd konieczność takiego zaopatrzenia go w odzież i pomoce naukowe, by mu uczęszczanie do szkoły umożliwić. Przedewszystkim obowiązek ten spada na rodziców, obciąża ich budżet, lecz zarazem podwyższa skalę potrzeb elementarnych i niezbędnych, wedle której zwykle po pewnym czasie regulować się musi minimalna stopa zarobków. Tam, gdzie wychowanie dziecka nieomal nic nie kosztuje, a eksploatacji sił i pracy jego nic nie stoi na przeszkodzie, liczne potomstwo jest uważane jako warunek dobrobytu. W miarę jak się wymagania zwiększają i poziom kulturalny podnosi, obowiązki względem dzieci przeważają nad korzyściami dzieci i liczne potomstwo zaczyna uchodzić za ciężar, za przyczynę ubóstwa. Z pierwszym poglądem dziś bardzo często u nas jeszcze spotkać się można, mianowicie w chłopskich rodzinach, gdyż nigdzie praca dzieci nie ma tak szerokiego zastosowania jak w gospodarstwie rolnym.

W związku z tym pozostaje ciekawe zjawisko, że w miarę podnoszenia się oświaty i dobrobytu mas zmniejsza się u każdego narodu naturalny przyrost ludności, zawsze większy w klasach nieposiadających niż posiadających. Nie przez ograniczanie ich potrzeb, lecz przez systematyczne zwiększanie ich dochodzi się do podniesienia kultury i dobrobytu mas. Zamiast tedy dowodzić, że nie można dzieciom nauki elementarnej narzucać, gdyż za źle żywione i źle odziane, należy odwrócić rozumowanie: ponieważ każde dziecko ma uczęszczać do szkoły, zatym każdemu odzieży i wyżywienia dostarczyć potrzeba. Istotnie też tak się na ogół dzieje, gdy społeczeństwo raz już wkroczy w sprawę wychowania, nie może na nauczaniu samym swej

zbiorowej opieki nad dzieckiem ograniczać. W związku z obowiązkowym nauczaniem wchodzą w życie różne instytucje, zmierzające do zapewnienia dziatwie normalnego fizycznego rozwoju, ogniska opieki pozaszkolnej, rozdawnictwo odzieży, ciepłe śniadania w szkole dla ubogiej dziatwy i t. d. W Niemczech gminy i rady miejskie troszczą się o te sprawy, przejmując na siebie część rodzicielskich obowiązków. Niewątpliwie nie będą mogły zaniedbać ich i te ziemstwa i miasta w Rosji, które u siebie przymus szkolny zaprowadzą. Ta społeczna czy filantropijna opieka nad dziećmi zupełnie nie obala tego, co mówiłam o zwiększaniu się skali potrzeb klas pracujących i podnoszeniu się stopy zarobków. W Ameryce, gdzie szkoła początkowa służy wszystkim klasom społecznym, jest dla wszystkich jedna i bezpłatna, gdzie na ogół dobrobyt klas pracujących jest znacznie wyższy niż nawet w najzamożniejszych krajach stałego lądu, nie mniej niezbędną jest jeszcze wielu ubogim rodzicom taka pomoc ze strony społeczeństwa. Dodać trzeba i to, że ludzie bardzo łatwo odzwyczajają się od nędzy życia, że dzieci czysto utrzymywane i zdrowo żywione w szkole choćby na koszt miasta czy towarzystw dobroczynności z mniejszym poddaniem i apatją znosić będą głód, chłód i trud domowego ogniska i energiczniej dążyć do poprawy bytu.

To przejmowanie kulturalnych nałogów i zwiększanie skali potrzeb nazywa się u nas jeszcze w wielu reakcyjnych kołach demoralizacją ludu. Chłopi „demoralizują się“ tedy na pracy sezonowej zagranicą, przywykają np. do noszenia zegarków! O taką to właśnie *demoralizację* przez przymus szkolny i poza szkolną opiekę troszczyć się winny instytucje samorządne, zmierzające do szerzenia oświaty i kultury.

Drugim niezbędnym dalszym ciągiem przymusu

szkolnego musi być ograniczenie pracy dzieci lub jej zupełny zakaz—o co trudniej. Szkoły ludowe na Zachodzie w bardzo nierównej mierze hamują eksploatację sił dziecięcych. W Niemczech istnieje prawny zakaz zatrudniania dziatwy szkolnej, ale tylko w godzinach szkolnych i w okresie lekcji. Uwzględniając potrzeby rodzin unormowano wakacje w ten sposób, aby nie przypadały w epoce najpilniejszych robót polnych w czasie żniw i wykopów, lecz niema mowy o przerywaniu nauki na całe letnie półrocze, jak się to dzieje u nas.

Przyznać trzeba, że szkoła ludowa, funkcjonująca tylko przez zimę, bardzo niedostatecznie przyczynia się do szerzenia oświaty. „Dzieci latem zapominają tego, czego się zimą nauczyły“, skarżą się rozsądniejsi chłopi i w organie swoim „*Zaraniu*“; radzą tedy nad przedłużeniem roku szkolnego w szkole ludowej“. Choć dążność do oświaty z każdym rokiem wzrasta, na ogół jednak nie jest jeszcze tak silna wśród ludu wiejskiego zwłaszcza, aby wszędzie przemogła nad staremi nałogami i krótkowzroczną chciwością zysku z pracy rąk dziecięcych. Przekonanie, że dziecko nad książką czas traci, zamiast go używać pożytecznie przy pasaniu gęsi, bydła, wybieraniu kamieni z pola i t. p. utrzymuje się jeszcze w wielu zamożnych rodzinach chłopskich, dlatego też gdyby głosowanie nad przymusem szkolnym przeprowadzono w gminach, spotkałoby bardzo często większość opozycyjną.

Dodam wreszcie, że przymus szkolny w zasadzie nie wyłącza bynajmniej wolności nauczania, która jest czymś całkowicie odrębnym od wolności *nieuczenia* swych dzieci. Jednolitość szkół, programów, metod, upaństwowienie oświaty i wychowanie nie jest wcale ściśle związane z obowiązkowym nauczaniem, choć często z nim idzie w parze. Można bardzo wiele po-

zostawić pola inicjatywie prywatnej, a bardzo silnie skrępować indywidualne i klasowe egoizmy. Sprawa niekiedy staje się jaśniejszą, gdy jej damy inną nazwę. Zamiast „przymus szkolny“ powiedzmy „powszechne prawo wszystkich dzieci do oświaty“ a wiele wątpliwości zniknie. Dodajmy, że społeczeństwo jest rzecznikiem tego prawa i gwarantuje jego wykonanie, a wszyscy zgodzą się, że będzie ono dobrodziejstwem wszędzie, gdzie nie stało się już zbytecznym.

I. Moszczeńska.

Warszawa.

„Gmina szkolna“ jako czynnik wychowawczy

przez

Dra M. Bienenstocka.

(Dokończenie).

III. Próby i wyniki.

Nie znając wcale prób amerykańskich, o których wspomniałem w drugiej części tej pracy, ani dzieła Foerstera „Szkoła i charakter“, podjął się urządzenia „gminy“ skromny, starszy nauczyciel ludowy *Langermann* w Remscheid w Niemczech. [1]) Już przedtym, ucząc w pewnej szkole ludowej, doszedł — jak sam pisze — do przekonania, że w szkole brak przedewszystkim *„życia, wewnętrznego, bezpośredniego interesu życiowego młodzieży dla samej pracy szkolnej“*. Rozmyślając nad środkami, któreby mogły temu zjawisku przeciwdziałać, przyszedł do wniosku, że z rzeczywistych wartości życiowych w szkole pozostają przedewszystkim: 1) zwyczajny porządek codzienny, 2) kary i 3) kiedy niekiedy drobne wypadki.

---

[1]) Por. *J. Langemann:* Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichte'schen grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. (Berlin-Zehlendorf 1910).

Dla załatwienia tych spraw ustanowił z własnej inicjatywy: ad 1) wybory miesięczne urzędników, ad 2) sąd ławniczy, ad 3) zakupił podręczną apteczkę. Wszystko to oddał w ręce uczniów, którzy od tej chwili zaczęli się coraz bardziej interesować życiem szkolnym, znajdując w nim sposobność do działania samodzielnego, które traktowali z powagą, godną najważniejszych spraw. Podniosło się uczucie wzajemnej odpowiedzialności, powstała „opinja publiczna“, której nauczyciel mógł użyć z korzyścią dla celów wychowawczych. W ten sposób doszedł do wyników podobnych jak Amerykanie swoim systemem „school-city“ (gminy szkolnej).

Lecz wyniki te nie zadowalały go w zupełności. Będąc bowiem zwolennikiem wychowania według systemu Fichtego i Steina, opierającego się przedewszystkim na podstawie narodowej, ojczystej, zapragnął powtórzyć eksperyment swój na kawałku ziemi, oddanej uczniom na wyłączną własność, w minjaturze stworzyć im ojczyznę. A kiedy otrzymał ten kawałek gruntu w Remscheid w formie ogródka, przylegającego do klasy, za 100 marek rocznie, przeniósł się tam i rozpoczął swoje doświadczenia. Miał w opiece 40 dzieci obojga płci od lat 8-miu do 13-tu, a do pomocy daną nauczycielkę. Na tym tedy gruncie utworzył „gminę pracy“ która obok praktycznego, uzmysławiającego wykształcenia umysłu miała nadto spełnić ważną misję wychowawczą. Udała się ona, według własnych jego wyznań, doskonale. Oto zasady, jakich się trzymał w swojej pracy wychowawczej: nie *gromadzenie materjału* — lecz *rozwój siły*, nie *wiedza* — lecz *moc*, nie *przymus* — lecz *swobodne, ochotne chcenie*, nie *konkurencja* — lecz *wzajemne uzupełnianie*, nie *izolacja* — lecz *organiczny zespół*, nie *nauka dla celów egzaminacyjnych*—lecz *przeżycie* dla celu *życia*. We wszystkim zatym górował *czyn*, poczucie przywiązania do

pracy i ziemi. Takie życie wytwarzało cały kompleks zdarzeń i wypadków, przy których uczniowie sami mieli sposobność wkraczania w sprawy, załatwiania ich, wychowywania samych siebie. W ten sposób gmina odtwarzała samorzutnie, małe społeczeństwo, w którym tak osobowość wychowawcy jak i wychowanków miała wspólne pole działania. Ogródek był tylko środkiem rozwoju sił woli i poddania się dobrowolnego prawom, wynikającym z konieczności, z wspólnego pożycia członków „gminy“.

Langermann opowiada cały szereg epizodów, w których ponad wątpliwość udowadnia korzyść takiego wychowawczego życia. Prawa wszelkie, zatwierdzone przez nauczycieli, mogły w każdej chwili ulec zmianie, o ile życie wykazało pewne ich braki lub niepraktyczność. Naczelną zasadą wychowania moralnego była profilaksja, higjena nie kara, a chęć poprawy okazana czynnie była dostateczną pokutą za popełnione przekroczenie. W ten sposób poglądowe wykształcenie intellektualne, do którego nadarzało się wiele sposobności, uzupełniane było przez odpowiednie poglądowe wykształcenie charakteru. Najzaciętszy nawet wróg nowinek, najzagorzalszy laudator temporis acti musiałby po przeczytaniu tych epizodów przyznać słuszność autorowi i życzyć sobie, aby i u nas społeczeństwo i nauczycielstwo pojęło doniosłość takiego celu wychowania szkolnego.

Pierwszym, który w Austrji przejął się reformą szkół amerykańskich, był nauczyciel gimnazjalny w Poli, *Dr. K. Prodinger*. On też pierwszy odważył się na próbę, wprowadzając za zezwoleniem swoich przełożonych władz, ustrój „gminny“ w swoim zakładzie i to odrazu w *całym*. Jeszcze w r. 1909 ogłosił broszurę p. t. „Was ich mit der Schulgemeinde

will?“ [1]) („Cel gminy szkolnej“), w której uzasadnia praktyczne znaczenie gminy szkolnej. Wyrażone w niej poglądy streszczają się w następujących słowach. Gmina szkolna składa się z dwuch części: z uczniów i nauczycieli. Uczniowie rządzą się sami autonomicznie, wybierając sobie Radę i Sąd, jednak pod okiem i kontrolą grona, występującego w charakterze przyjaciela, doradcy, opiekuna, które dla dobra gminy i członków jej ma wedle słusznego swego uznania prawo mieszania się, zawieszania uchwał Rady czy Sądu etc. W ten sposób znosi się dotychczasowe rządy absolutne w szkole, a zamiast nich występują rządy konstytucyjne, w których uczniowie czynny biorą udział. Prodinger bowiem wychodzi z założenia, że „dzieci są małemi dorosłemi ludźmi“ i jako takich należy je traktować. Uczniowie mają tedy prawo czynnego i biernego wyboru, wybierając sobie rozmaitych urzędników, na każdym zaś posiedzeniu obecny jest ktoś z grona nauczycieli, przyczym wszelkie uchwały muszą być zatwierdzone przez kierownika zakładu. W ten sposób uczniowie sami odpowiedzialni są za porządek, karność, czystość, zachowanie się członków w szkole i poza szkołą i t. d. Urządzenia te ćwiczą uczniów w panowaniu nad sobą, jako głównym warunku moralnego życia, zostawiając im wolność i swobodę w granicach możliwości, wzmacniając i kształcąc charakter. Podobnie jak rządy obecne w szkole wogóle tak i sądownictwo szkolne uważa autor za absolutne, brak mu bowiem ciepła, serdeczności, współczucia i miłości. Nie wnika się w jądro sprawy, w pobudki i motywy czynów, a to prowadzi do niesprawiedliwo-

---

[1]) *Dr. K. Prodinger:* Was ich mit der Schulgemeinde will? (Pola 1909).

ści, spaczającej charaktery. Inna rzecz, gdy młodzież sama się rządzi i sądzi, przy współudziale wychowawców, służących jej radą i doświadczeniem. Kary mają wtedy za cel nie ukaranie, lecz poprawienie, skłaniają do pracy nad sobą, dlatego wyłącza też Prodinger np. karę karceru. W ten sposób kształtuje się stosunek młodzieży do nauczycieli inaczej niż dotychczas, staje się bezpośrednim, blizkim i zaufanym.

Uzasadniwszy w ten sposób potrzebę samorządu uczniów, wydaje Prodinger w następnym roku (1910) „*Plan konstytucji* dla gminy szkolnej w zakładzie z uczniami różnych narodowości.“ [1]) Wzorując się na konstytucji państwa austrjackiego, daje dokładny obraz przepisów dla utworzyć się mających gmin szkolnych, przyczym uwzględnia zakłady, w których są uczniowie różnych narodowości. Nie będę przytaczał tutaj wszystkich przepisów, chciałbym tylko zwrócić uwagę na najważniejsze, rzecz bowiem zrozumiała, że dla każdego zakładu przepisy te ulec muszą pewnym zmianom i stosować się do warunków miejscowych. Gmina rozpada się na 8 obwodów (= 8 klasom) i jest ciałem o władzy prawodawczej, sądowniczej oraz wykonawczej w granicach ogólnych przepisów dyscyplinarnych zakładu i ustaw państwowych. Obowiązkiem jej jest wpływać wszelkiemi sposobami uszlachetniającemi na charakter członków, wydawać takie zarządzenia, które mają na celu dobro gminy i jej członków, i starać się w każdym wypadku dla nich o sprawiedliwość. Obowiązkiem członków jest bezwzględne popieranie tych usiłowań gminy. Gmina wybiera

---

[1]) *Dr. K. Prodinger:* Verfassungsentwurf für eine Schulgemeinde an einer Anstalt mit Schülern verschiedener Nationalitäten. (Pola 1910).

sobie szereg urzędników i sędziów (a więc prezesa, sekretarza, zastępcę prawnego, radę gminną etc.), a to w ten sposób, żeby przy wyborze każda z narodowości była uwzględniona. Naczelne urzędy (prezesa, sekretarza, zastępcy prawnego = adwokatowi + prokurator!) sprawować mogą tylko uczniowie dwuch klas najwyższych. Rada gminna odbywa co 14 dni posiedzenia zwyczajne i wydaje zarządzenia, tyczące się higjeny, porządku, bibljoteki etc. Sąd składa się z dwuch instancji, niższej i wyższej, aby oskarżonemu dać możność odwołania się od wyroku. Kary ustanawia się po naradzie z nauczycielem (upomnienie, nagana, wykonanie jakiejś pracy, pozbawienie praw honorowych i t. p. Przy czym wyłączone są środki, któreby oskarżonego mogły ośmieszyć lub poniżyć. W ten sposób przedstawia się organizacja gminy, według planu Prodingera, opracowanego w najdrobniejszych szczegółach, jaki zaprowadził w gimnazjum w Poli.

O wyniku tej próby dowiadujemy się z protokułu X Zjazdu nauczycieli austrjacko-niemieckich szkół średnich, odbytego w marcu 1910 r., na którym Prodinger referował o gminie szkolnej. [1]) Główną trudnością formalną, jaką miał do pokonania, był skład uczniów, rekrutujących się z pośród Słowian, Niemców i Włochów. Pożycie ich było tego rodzaju, że przez długi czas nie można było nawet myśleć o urządzeniu tradycyjnej wspólnej „knajpy maturowej“, która doszła do skutku dopiero *po* zaprowadzeniu gminy. Na zjeździe zdania co do pożytku gminnego ustroju szkoły były podzielone. Jedni zajęli stanowisko przeciwne głównie z tego powodu, że sądownictwo oddane

---

[1]) Por. Sprawozdanie z tego zjazdu w „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ 1911 str. 73 i n.

jest uczniom od najmłodszych do najstarszych. Inni jednak, starzy, doświadczeni inspektorowie szkolni podnosili z uznaniem znaczenie tej instytucji dla przyszłej szkoły. Zwłaszcza inspektor Dr. Kauer, który kilkakrotnie zwiedzał gimnazjum w Poli, wyrażał się o niej z największym zadowoleniem. W szczególności podnosił powagę i rzeczowość, z jaką uczniowie dyskutowali na posiedzeniach Rady gminnej o najważniejszych sprawach szkolnych, nadto i tę okoliczność, że możliwość wyboru i gorszych uczniów wpłynąć musi na nich dodatnio a w końcu, że taka właśnie gmina przyczynia się, jak żadna inna instytucja, do harmonijnego i zgodnego pożycia uczniów różnych narodowości. Zapewne, że zachodzą pewne trudności i drażliwości (np. sądownictwo) ale doświadczenie i wyniki prób wykażą, w jaki sposób je należy usunąć lub złagodzić. Dla kilku braków nie można potępiać całego systemu, dającego w tylu kierunkach znaczne korzyści wychowawcze.

Próba Prodingera *nie* powiodła się wprawdzie, lecz nie z winy uczniów, tylko z winy nauczycieli, którzy od początku nie tylko nie pomagali Prodingerowi ale wprost przeciwdziałali mu, paraliżując najlepsze jego chęci. Podkreślił to na zjeździe sam inspektor Kauer z ubolewaniem. Natomiast inni delegaci jak dyr. Huber, prof. Ratsam i Hammer wspominali o próbach innych, podjętych w ich zakładach bądź to w całości, bądź częściowo, które wypadły doskonale.

Do takich udanych prób należy także próba prof. szkoły realnej w Wiedniu *Jaroscha.* [1]) Uczynił ją w kl.

---

[1]) Por. Mitteilungen der deutschen Mittelschullehrer-Vereine von Teplitz, Brünn, Graz, Klapenfurt, Triest und Innsbruck. IX_2 str. 63 i n.

VI-ej, liczącej 31 uczniów. Materjał nie najlepszy nadarzał dość wiele sposobności do ciągłego wkraczania. Aby temu stanowi rzeczy zaradzić, postanowił prof. Jarosch wprowadzić ustrój gminny. Po zgodzie obopólnej t. j. uczniów i jego wypracowali sobie uczniowie regulamin organizacyjny potwierdzony przez grono nauczycielskie, podobny do planu Prodingera, lecz o wiele prostszy. Wydział wybierano co miesiąc, i to złożony z 4 członków. Osobnego sądu nie było, sprawował go wydział. Jako kary istniały: 1) *dobrowolna pokuta*, polegająca na dobrowolnym zobowiązaniu się ucznia do wykonania pewnej użytecznej dla gminy pracy; 2) *nagana* (Verruf), polegająca na tym, że koledzy najwyżej na 4 dni zrywali z oskarżonym stosunki koleżeńskie. Ta druga kara stosowana była w razie, gdy oskarżony nie poddawał się pierwszej albo gdy przekroczenie się powtarzało. Każda uchwała, *oprócz kar*, musiała być zatwierdzona przez gospodarza klasy.

Wynik był ten, że do wydziału weszli nie tylko uczniowie lepsi, że w pierwszym już miesiącu po zaprowadzeniu gminy nie było żadnej kary, a zachowanie się uczniów było coraz lepsze. Ponieważ jednak postępy w nauce były gorsze, zbierali się co niedziela uczniowie lepsi i przerabiali z słabszemi materjał naukowy. Zebrania gminy były bardzo poważne, a krytyka stawała się tym ostrzejszą, im bardziej znikał powab nowości. Wytworzyła się opozycyjna mniejszość, niezadowolona *z ciągłej* opieki wydziału, jednak większość zapanowała nad nią w krótkim czasie. Wynik czteromiesięcznej próby był—według świadectwa Jaroscha—zupełnie zadowalający, bo na 31 uczniów otrzymało tylko 2—zachowanie „odpowiednie“. Nie wydając zresztą kategorycznego sądu, dodaje jednak ów profesor, że „gmina“ wydaje mu się być najstosowniejszym środkiem do korzystnego wpływania na „opinję publicz-

ną" w klasie, do zmniejszenia starć między nauczycielami i uczniami oraz do wykształcenia charakteru i woli—pod warunkiem, że każda próba dozna od dyrekcji i grona nauczycielskiego takiego poparcia, jak jego—co się jednak nie często zdarza.

Ruch ten roformatorski odbił się pewnym echem i u nas *w Galicji.* Sprawą zainteresowała się nawet Rada Szkolna a wyrazem tego zainteresowania był artykuł inspektora *Dra Majchrowicza*, ogłoszony w „Muzeum" (listopad 1910), który przedstawia krótko znaczenie „gminy szkolnej", historję jej i nawołuje nauczycielstwo nasze do podobnych prób — tymbardziej, że o ile dochodzą nas słuchy, Ministerstwo Oświaty ma wkrótce polecić wprowadzenie gmin szkolnych. W myśl tych wywodów pojawił się nadto we wrześniu 1911 r. w „Muzeum" artykuł obszerny prof. *Mączyńskiego* „O gminach szkolnych i potrzebie wprowadzenia ich w życie". Obydwa artykuły uwzględniłem w poprzednich częściach tej pracy, dla tego się niemi dalej nie zajmuję.

Już przed tym rozpatrywano tę sprawę na posiedzeniach niektórych Kół Towarzystwa Nauczycieli Szkół wyższych—a w ślad za tym przystąpiono gdzieniegdzie do prób. Tak była ona przedmiotem dyskusji Koła T. N. Sz. W. w *Stanisławowie* (14. II. i 5. IV. 1911) [1]) w obecności inspektora Kraj. Radcy Lewickiego. Projektodawca *Dr. Urich*, uzasadniwszy teoretycznie potrzebę gminy, czyni ją zależną od współdziałania całego grona i dyrektora. Wybór urzędni-

---

[1]) Zob. Muzeum 1911, I, str. 72 i n. oraz II. str. 26 (dział: Sprawy Towarz.).

ków radzi pozostawić losowi bez uwzględnienia narodowości czy wyznań uczniów, kompetencji sądu oddaje wszystkie sprawy oprócz tych, za które istnieje przepis wykluczenia z zakładu albo w których w grę wchodzi osoba profesora. Karceru nie uwzględnia. Najdotkliwszą karą ma być zerwanie stosunków koleżeńskich najwyżej na 4 dni. Po wyczerpującej dyskusji zgodzono się na wniosek koreferenta, aby gminę szkolną zaprowadzić w kl. V—VIII i pozostawić jej samorząd we wszystkich *sprawach przekazanych jej przez grono*. Czy gmina ta obecnie weszła w życie— na razie mi nie wiadomo.

Podobną dyskusję przeprowadzono na posiedzeniu Koła *w Nowym-Sączu* nad referatem prof. *Wzorka* (27. IV. 1911) [1]), który domagał się prób w pojedyńczych klasach pod okiem wytrawnych pedagogów z stopniowym rozszerzaniam praw. Grono tamtejsze zajęło w dyskusji wyczekujące stanowisko, zwracając uwagę na możliwe niebezpieczeństwa gminy, jak pieniactwo, anarchizm, walki wyznaniowe, narodowościowe etc.

Mimo wszelkie obawy podjęli niektórzy ową myśl i urzeczywistnili ją w swoich zakładach, aby się praktycznie przekonać o korzyściach „gminy“. Znam wynik czterech prób, a to: 1) w gimn. VI. i 2) VIII. we Lwowie, 3) gimn. w Przemyślu i 4) gimn. w Stryju (Filja) i niemi na zakończenie mojej pracy bliżej zająć się muszę. Niestety nie posiadam zewsząd równie wyczerpującego materjału statystycznego, dlatego już z natury rzeczy własnej próbie najwięcej muszę poświęcić miejsca. Najdalej idącą na razie próbę zrobiono *w gimnaz. VI. we Lwowie* [2]). Już rok przedtym t. j. w roku

---

[1]) Zob. Muzeum 1911, II, str. 23 (dział: Sprawy Tow.).

[2]) Zob. Sprawozdanie Dyrekcji VI gimnaz. we Lwowie za rok szk. 1910/11, str. 17 i n.

1909/10 mieli uczniowie klasy III. sąd koleżeński, który rozpatrywał niektóre sprawy dyscyplinarne i spory między uczniami, wynikłe na tle stosunków szkolnych. Już ten sąd nie miał karać, lecz łagodzić sprawy i wpływać moralnie na uczniów. W roku następnym t. j. 1910/11 zespoliła się ta klasa, a więc już jako *kl. IV.* w „gminę“, której kuratorem był prof. *Dr. Tokarski.* Celem jej było „załatwianie wspólnych spraw klasowych, utrzymanie w klasie moralnego i zewnętrznego porządku, wyrobienie u kolegów wzajemnej solidarności i przygotowanie się do przyszłej pracy społecznej“. Na czele gminy stał „wójt“ i czterech wydziałowych, załatwiających różne czynności administracyjne. Główną zasługą „gminy“ było wpływanie na członków w kierunku umaralniającym i zachęcającym do nauki i pracy. W tym celu istniała komisja, która udzielała słabszym pomocy w nauce, tak iż ilość „wykazanych“ uczniów zaczęła maleć. Oprócz tego dyskutowała cała gmina nad różnemi kwestjami szkolnemi, np. „czy odpisywanie zadań jest rzeczą uczciwą“ albo „jakie jest moje zdanie o gminie szkolnej“ i t. d. Osobną instytucją był Sąd koleżeński, który starał się również tylko poprawiać nie karać. Najwyższą karą tego roku było wyłączenie winowajcy z towarzystwa kolegów na przeciąg tygodnia — za lekceważenie Sądu. Sąd składał się z 5 członków i prokuratora. Skazany mógł się odwołać od wyroku sądu do gospodarza klasy względnie, do całego grona.

Opinja kuratora: Uczniowie wywiązali się z przyjętych dobrowolnie obowiązków sumiennie, a gmina szkolna swój cel osiągnęła. W klasie zapanował dobry ruch (?). Znikła zła swawola, rażące lekceważenie obowiązków szkolnych, a co najważniejsze, powstała „wspólna myśl“, która kierowała pracami całego ze-

społu gminy. Wychowankowie tej klasy okazali się więc godnemi zaufania nauczycielskiego.

Oprócz tego istniała w tym zakładzie również gmina w *kl. VI.* a opiekował się nią gospodarz klasy. Niestety nie posiadam sprawozdania z tej próby.

Materjał statystyczny przedstawia się, jak następuje:

W kl. IV. było ogółem 46 uczniów a to 40 rzym. kat. + 6 mojż.

W kl. VI. było ogółem 35 uczniów a to 31 rzym. kat. + 4 mojż.

Widzimy zatym, że klasy *stosunkowo* małe a co najważniejsza pod względem narodowościowym i wyznaniowym jednolite.

Wynik klasyfikacji przedstawiał się tak:

W kl. IV. — 3 chlubnych, 24 uzdolnionych, 8 na ogół, 10 nieuzdoln. 1 popr. [1]) = 46.

W kl. VI. — 5 chlubnych, 29 uzdolnionych, 1 nieuzdoln. = 35.

Wynika stąd, że materjał uczniów w kl. IV. był nie pierwszorzędnej jakości, skoro na 46 uczniów, *nie* przeszło do następnej klasy aż *10* a *8* otrzymało promocję do następnej klasy—ale z jednym „niedostatecznym“. Natomiast materjał uczniów klasy VI przedstawia się doskonale.

W gimnazjum VIII. we Lwowie zaprowadzono gminę *w kl. VI A.*, a celem jej było „doskonalenie i wyrobienie w jej obywatelach charakteru, podniesienie poziomu umysłowego, przygotowanie do życia zbiorowego [2]). Na czele stała Rada, złożona z wójta

[1]) „Chlubny“=celujący, „uzdoln.“=przechodzi do następnej klasy, „na ogół“—przechodzi, ale z jedną notą niedostateczną, „nieuzdolniony“—nie przechodzi.

[2]) Zob. Sprawozdanie Dyrekcji gimn. VIII we Lwowie za rok 1910. (Lwów 1911), str. 71 i n.

i 2 rajców. Ona prowadziła administrację, dbała o porządek i czuwała nad spełnieniem obowiązków obywateli wobec narodu, szkoły i samych siebie w myśl hasła filareckiego: „Ojczyzna, nauka, cnota“. Życiem umysłowym gminy zajmowała się „Komisja edukacyjna“ podobnie jak wyżej, w gimnaz. VI. Prócz tego było 7 sędziów, a co miesiąc odbywał się sejmik gminy. Urzędników wybierano co 3 miesiące. Do spełnienia wszystkich tych zadań wystarczały zwyczajne zarządzenia administracyjne i napomnienia, w dwu tylko wypadkach zastosowano zagrożenie usunięcia z gminy wobec jednostek opornych, które się zresztą same usunęły. Podobnie jak w gimnaz. VI. istniała i tutaj kasa oszczędności gminy, a fundusze zebrane obracano na pokrycie wydatków gminy, resztę zaś przeznaczono na dar grunwaldzki i kolonję wakacyjną. Oprócz tego istniała w łonie gminy organizacja „Zawiadowców“ o charakterze wojskowym.

Szczegółowej opinji kuratora gminy brak. Materjał statystyczny jest następujący:

Uczniów było ogółem 33. z tego 28 rzym. kat. + 5 mojż. Wynik klasyfikacji był bardzo dobry, bo 8 chlubnych, a tylko 1 nieuzdolniony. Klasa była zatym mała, materjał jednolity, dobry.

Jako dalszą próbę zaznaczyć należy urządzenie gminy w *kl. V (ob. VI) w gimn. w Przemyślu* przez prof. *Mączyńskiego*, autora artykułu, cytowanego w poprzednich częściach tej pracy. Urządzał on gminę tę w r. 1910 a obecnie kontynuuje próbę dalej, na podstawie statutu, ogłoszonego w „Muzeum“ (wrzesień, 1911), którzy *na ogół* podobny jest do planu Prodingera, równie ciężki i zawiły, przyczym nazwy urzędów czy urzędników są polskie (więc wójt, podwójci, sołtys i t. d.). Uderza tylko zachowanie kary karceru od 2—16 godzin, jako środka „na razie konieczne-

go". Podnieść należy, że prof. Mączyński urządza co miesiąc pogadanki, na których członkowie gminy omawiają różne tematy wychowawcze. Instytucja ta „prosperuje doskonale." Nie mając do dyspozycji urzędowego sprawozdania tego zakładu, zwróciłem się wprost do p. Mączyńskiego z prośbą o podanie mi swoich uwag co do wyniku jego próby. Korzystając z jego uprzejmości, podaję najważniejsze wyjątki z jego odpowiedzi, za którą mu na tym miejscu serdecznie dziękuję. Oto co pisze: „Po omówieniu mego sposobu postępowania, przystąpiłem zaraz z początkiem roku szkolnego 1910/11 do powolnego wprowadzenia gminy w życie w klasie (V), w której byłem gospodarzem. Wprowadzałem więc pewne kategorje urzędów kolejno po sobie z mocy władzy gospodarskiej i dopiero po tym—krótkim zresztą—wstępie zorganizowałem w połowie listopada całą i właściwą gminę szkolną, która też istnieje do dziś (obecnie w kl. VI). Próba moja powiodła się zupełnie i wyciągnąłem z niej osobiście wniosek, że i u naszej młodzieży gminy szkolne przyjąć się mogą i nieocenione oddać usługi, o ile tylko kierownictwo będzie odpowiednie i o ile zaprowadzone będą w odpowiednich warunkach i klasach. Dają one znaczne korzyści i to tak w stosunku do szkoły, nauki i nauczycieli, jako też w wyrobieniu charakteru, woli i innych cech młodzieży. (Dokładniej mówi o tym piszący w cytowanym artykule). Np. urzędnik gminy przychodził do mnie kilkakrotnie po radę, jakich środków ma użyć, aby pewnego ucznia nakłonić do poprawy; albo uczeń, wykazany z 6 przedmiotów nie był na następnej konferencji wykazany z niczego, wyłącznie pod wpływem urzędnika. Albo, ile do myślenia może dać fakt, że uczniowi—mającemu lat 16—który zeznawał jako obwiniony, kilkakrotnie głos płaczem się załamywał, a odpowiadał za

szorstkie stawianie się nauczycielowi... O skutecznym wpływie gminy na pilność członków świadczy fakt, że stosunek not niedostatecznych na konferencji przed zaprowadzeniem gminy do tychże not na konferencji po 5 tygodniowym funkcjonowaniu gminy zmalał w stosunku 2·5:1. Ostateczny więc mój sąd opiewa, że gminy w dzisiejszych stosunkach są rzeczą konieczną i że trudniej, a nawet do pewnego stopnia niemożliwe jest innemi drogami poprawić obecną młodzież i jej stosunek przedewszystkim do szkoły, nauki i nauczyciela". [1])

W końcu przejść mogę do omówienia wyników *własnej* próby, dokonanej w r. 1910/11 *w kl. VI* (obecnie dalej w kl. *VII) Filji* gimnazjum *w Stryju.* [2]) Organizacja gminy polegała na statucie, wzorowanym na prodingerowskim, lecz przykrojonym do naszych potrzeb i warunków miejscowych. Szczegółowe przepisy były mniej więcej takie, jak w wyż wzmiankowanych organizacjach, przy czym nadmienić muszę, że wybór urzędników zostawiłem losowi mimo niejednolitego składu klasy i że sprawy między uczniami a profesorami zostały wkrótce na życzenie przełożonej władzy wykluczone z samorządu. W szczególności składa się Wydział z przewodniczącego i 10 członków, wśród

---

[1]) Tenże kolega donosi mi o ciekawej próbie *gminy*, dokonanej w *„Bursie przemyskiej"*, gdzie w styczniu b. r. zaprowadził prof. Machowski samorząd uczniów. Statut, obowiązujący tam, podobny jest do planu prof. Mączyńskiego z odpowiedniemi modyfikacjami, a wyniki próby bardzo cenne. Jest to dowód słuszności twierdzenia, iż urządzanie „gmin" nadaje się także (ale czy przedewszystkim?) dla internatów i innych podobnych zakładów wychowawczych.

[2]) Por. Sprawozdanie Filji ck. gimnazjum w Stryju za rok szkolny 1910/11, str. 32 i n.

nich 5 stanowi sąd o 2 instancjach, niższej i wyższej. Kary są następujące: odszkodowanie (za naruszenie lub utratę cudzej własności, praca, mająca na celu utrwalenie woli, czasowe pozbawienie praw honorowych, pouczenie, nagana, upomnienie wobec sądu, albo wobec całej klasy, warunkowe wykluczenie i natychmiastowe wykluczenie z gminy. Każdy zresztą z przepisów jest plastyczny i może ulec zmianie, zależnie od jego praktyczności i doświadczenia poczynionego.

Wydział starał się o porządek i czystość w klasie, o odpowiednie zachowanie się członków gminy w szkole i po za szkołą, o nadzór podczas pauz i t. p. Członkowie płacili podatek gminny 4 h. (obecnie 6 h. lub więcej) miesięcznie a za fundusze zebrane ozdabiano salę klasową, przyczym podnieść muszę dobrowolną ofiarność członków. Czystość była wzorowa, wietrzenie klas regularne, a zachowanie uczniów zwłaszcza podczas przerw było prawie bez zarzutu. Tu i ówdzie zdarzały się przekroczenia jak nieoddanie wypożyczonej książki, niestosowanie się do uchwał wydziału, kłamstwo etc. (razem 8 na całe półrocze), w jednym wypadku nastąpiło natychmiastowe wykluczenie za kradzież, a w jednym wypadku wykluczenie z wydziału.

Pocieszającym objawem było powstanie „*Kółka abstynentów*“ z inicjatywy kilku członków gminy, na którym odczytywano referaty i dyskutowano o sprawach wstrzemięźliwości od alkoholu, nikotyny i t. d.

Wyniki szczegółowe przedstawiają się następująco:

W r. 1909/10 (a więc w kl. V. było ogółem *39* uczniów; na to było 1) 2 chlubnych, 2) 20 uzdoln., 3) 11 nieuzdoln., 4) 6 popraw.

W r. 1910/11 a więc w „gminie“ kl. VI. było ogółem *36* uczniów; na to było: 1) 4 chlubn., 2) 13

uzdoln., 3) 5 nieuzdoln., 4) 14 popraw., a więc w nauce zaznaczył się postęp, mimo wyników nie bardzo zadowalających. Materjał bowiem pod względem umysłowym przedstawia się bardzo niejednolicie. Postęp ten poznać można także przy zestawieniu wyniku klasyfikacji I i II półrocza 1910/11, a więc:

w I półr. (przed zaprowadzeniem gminy):

chlubnych . . .	2 (6%)
uzdolnionych . . .	16 (44%)
nieuzdolnionych . .	21 (58%)

(a w tym 4 z 1 przedmiotu t. zw. tingle).

Noty z zachowania się:

nieodpowiednie	1
odpowiednie	9
dobre	18
bardzo dobre	5.

II półr. (po zaprowadzeniu gminy):

chlubnych	4 (11%)
uzdolnionych . .	13 (36%)
nieuzdolnionych .	5 (14%)

reszta poprawki,
które *wszyscy* zdali 14

Noty z zachowania się:

nieodpowiednie	—
odpowiednie	5
dobre	13
bardzo dobre	18.

O ile zatym postępy w nauce nie były znakomite, choć uznać je można za znaczne, o tyle postęp w zachowaniu się uczniów był wprost doskonały. W II. bowiem półroczu (a więc od czasu zaprowadzenia ustroju gminnego) *50%* uczniów miało zachowanie

bardzo dobre, (w I. półroczu *tylko* 14%) 36% dobre (w I. półr. 50%) 14% odpowiednie w I. półroczu *25%*).

Skład klasy był następujący:

Rzym. katol. 12 (33%), grec.-katol. 6 (16%), mojż. 18 (50%). Mimo to, iż wybór pozostawiono losowi, wybrała gmina do wydziału samorzutnie: 5 mojż., 4 rzym.-katol. i 2 grec.-katol., a więc mniej więcej ułożył się Wydział procentowo w stosunku do jakości wyznaniowej uczniów. Przytaczam ten fakt po to, aby wykazać, że niepotrzebne jest sztuczne rozdmuchiwanie antagonizmu narodowego czy wyznaniowego, że bez tego chłopcy posiadają mniej więcej słuszne poczucie sprawiedliwości, którego nie naruszą—przynajmniej nie umyślnie. Pożycie w mojej gminie przynajmniej było dotychczas pod tym względem bez zarzutu.

Aby podnieść poziom naukowy w „gminie“ zaprowadziłem obecnie współpomoc w nauce, udzielaną przez lepszych uczniów słabszym, a dla zmniejszenia ilości absencji, które zeszłego roku szwankowały, postarałem się obecnie o to, aby członkowie wydziału wpływali w tym kierunku na członków gminy, przekonywali się zawsze—zwłaszcza w podejrzanych wypadkach—o powodzie i motywach opuszczania lekcji i służyli potym radą gospodarzowi gminy, usprawiedliwiającemu nieobecność. Czy się te urządzenia utrzymają i czy odpowiednie wydadzą owoce, okaże dopiero przyszłość.

Chcąc się przekonać, jaka jest opinja członków gminy o samorządzie, urządziłem wśród nich ankietę na temat: „Dobre i złe strony autonomji“. Wynik jej był taki, że *nikt* nie oświadczył się przeciw niej, wszyscy natomiast zgodnie potwierdzili zbawienny jej wpływ na zachowanie się klasy, na czystość, porządek i t. p. Pod względem niedomagań konstatowali z szczerością i otwartością braki w re-

gularnym uczęszczaniu do szkoły u niektórych członków oraz braki w postępach w nauce, żądając pewnej kontroli co do nieuczęszczania na lekcje ze strony Wydziału oraz środków zaradczych celem podniesienia poziomu naukowego, do czego starałem się zastosować w bieżącym roku, jak już wyżej wspomniałem. Niektórzy żądali udziału gminy w konferencjach nauczycielskich, zastępstwa przy klasyfikacji, za czym oświadcza się np. także Mączyński w cytowanym artykule. Uznając zasadniczą słuszność tych żądań, nie mogłem się jednak przychylić do nich z powodu przewidzianej opozycji ze strony grona, którego *zbytnim* poparciem „gmina“ niestety i tak pochwalić się nie może. To też stało się powodem, że na razie o rozszerzeniu autonomji na inne klasy mowy w naszym zakładzie być nie może.

W ten sposób doszedłem na mocy własnego i obcego doświadczenia do następujących wniosków końcowych:

1) Wprowadzenie gmin szkolnych natrafia w naszych stosunkach na trudności, polegające na niejednolitym pod względem narodowościowym czy wyznaniowym materjale uczniów, a których usunięcie będzie zależało od jakości środków, w przyszłości zastosować się mających, przy czym sądzę, że takt i dobra wola kuratora gminy wiele w tym kierunku zdziałać może.

2) Kwestją na razie rozstrzygnąć się nie dającą pozostaje pytanie, czy sądownictwu gminy mają być także oddane sprawy, wynikające z bezpośredniego stosunku uczniów do profesorów, przeciw czemu objawia się silna opozycja ze strony gron i władz.

3) Liczyć się trzeba z faktem, że w razie zaprowadzenia gmin członkowie ich będą żądali jak najszerszego samorządu, a więc udziału w konferencjach,

klasyfikacji etc. Należałoby tedy z góry pomyśleć o sposobie załatwiania tych żądań.

W końcu uważam (jak i inni zresztą), że pierwszym nieodzownym warunkiem udania się prób i rozwoju instytucji gmin szkolnych jest dobra wola nauczycieli, życzliwość ich wobec młodzieży najdalej idąca, którąby pozwoliła im wyrzec się dla dobra przyszłego społeczeństwa praw i przywilejów (zresztą nader problematycznej wartości!), które dotychczas posiadali. A wtedy zasługą ich będzie, gdy szkoła przyszłości stanie się odzwierciedleniem życia rzeczywistego, gdy obywatel „małego społeczeństwa“ stanie się godnym członkiem wielkiego społeczeństwa ludzkiego.

Dr. M. Bienenstock.

Stryj, czerwiec—wrzesień 1911.

Kilka uwag o „wycieczkach przyrodniczych“

przez

F. Jarosa.

Pomysł stosowania metody biologicznej [1]) przy wykładzie nauk przyrodniczych, jeżeli nie jest dziejowym odkryciem, w każdym razie stanowi idealną kombinację, która nietylko doskonali nauczanie tego przedmiotu pod względem jakościowym i technicznym, ale nadaje mu podstawę ściśle psychologiczną. W podstawie bowiem tej metody kryje się, jako główny warunek operowanie szeregiem różnych skojarzeń, naprzykład: kojarzenie sposobu życia organizmów z miejscem ich zamieszkania, wspólnego obcowania z wzajemnością usług, wynajdywanie wreszcie analogji między wpływami, którym ulegają grupy czyli zbiorowiska i wpływami fizycznemi, którym podlegają oddzielne ustroje (Junge). Są to zatem czynniki metody czysto psychologiczne.

Niema potrzeby ani bliżej wyjaśniać, ani bronić powyższego stanowiska, gdyż dziś jest ono faktem prawie powszechnie uznanym.

---

[1]) Patrz „Nowe Tory“ zesz. VIII, r. 1910 oraz zesz. II, str. 111—129 z r. 1911.

Metoda biologiczna bez akwarjów, terrarjów pomyśleć się nie da—są to rzeczy logicznie i organicznie z sobą spojone. Zresztą wycieczki zamiejskie dla dzieci i młodzieży szkolnej, bez względu na metodę biologiczną, są uznane przez większość pedagogów za czynnik pod wielu względami pożyteczny. Wypada wspomnieć, że do największych zwolenników tego systemu należy dr. Decroly, który system wycieczek rozwinął do najszerszych granic, dając nam tego przykład w założeniu w Brukseli t. zw. „Szkoły życia“, będącej wzorem systemu obcowania uczących się dzieci z przyrodą i życiem czynnym, rzeczywistym. W Rosji szerszym zwolennikiem i propagatorem tego systemu jest prof. Kajgorodow. Zaznaczyć tu wypada, że ten ostatni użył wycieczek jako środka do wyprowadzenia dziecka z ciasnych murów szkolnych na łono przyrody żywej.

Nasze stanowisko jest nieco odmienne od stanowiska prof. Kajgorodowa. Wychodząc z założenia, że celem prawdziwym wycieczek, jest nauczanie dzieci na pokazach prawdziwych w środowisku przyrodzonym, czyli że wycieczka jest kardynalnym warunkiem metody biologicznej, dodajmy tylko, że trzeba i tu również mieć na uwadze pewną określoną technikę wykładową, metodę, którąby stanowiła pewien jakby kompleks podniet w kierunku przez nas przestrzeganym przy nauczaniu przyrody w ogóle, mianowicie:

a) w kierunku kształcenia zmysłu obserwacji,

b) kształcenia logiki, a co najważniejsza urabiania samodzielności.

Co do oddziaływania na sferę motoryczną, to ten warunek mniej jest potrzebny podczas wycieczki, niżeli przy nauczaniu w klasie — tu czynna i ruchliwa natura dziecka ma wszelkie warunki do wyładowania energji mięśniowej. Zaznaczyć należy, że nie każdy

temat, wzięty do pogadanki może nam dostarczyć materjału do oddziaływania w równym stopniu w zakreślonych kierunkach metodycznych. Nie każdy fragment wzięty z pewnego środowiska nadaje się w równej mierze do oddziaływania na zmysły, do kroczenia drogą obserwacji i do logicznego wnioskowania—trzeba brać te pierwiastki, które nam się nastręczają.

Lekcja podczas wycieczki nie może być z góry uplanowana, gdyż temat jej jest w zupełności zależny od warunków lokalnych. Nie możemy powiedzieć sobie, że będziemy mieli lekcję o kukułce, bo nie jesteśmy pewni, czy spotkamy się z potrzebnym okazem. Dlatego nauczyciel powinien mieć w zapasie kilka gotowych tematów, a okoliczność rozstrzyga w danym momencie o wyborze.

Lekcja.

Temat: W lesie pod dębem.

Nabiegawszy się dowoli, dzieci usiadły sobie w miejscu, gdzie spoczywał nauczyciel. Zapanował spokój. Nagle w konarach poblizkiego dębu odezwał się znajomy głos kukułki.

N. Nie ruszajcie się, dzieci, aby nie spłoszyć ptaszka, ciekawa rzecz, po co on tu przyleciał, co tu ma za interes.

U. Coś wyciąga z kory i chciwie pożera.

N. Przypatrzcie mu się bacznie. Weźno, chłopcze, moją lornetkę, przyjrzyj mu się, co mu tak smakuje, trzeba to zbadać.

U. Pożera gąsienice jakieś, niebieskawe, włochate.

N. To bardzo ciekawa rzecz te liszki, które stanowią taki przysmak dla kukułki, czy nie chcielibyście obejrzeć ich zblizka.

U. Tak, bardzo.

N. Cieszy mnie prawdziwie wasza ciekawość, bo ciekawość jest poniekąd środkiem do nauczenia się czego-

kolwiek—dlatego postaram się ciekawości waszej zadość uczynić. Chłopcy, który z was umie dobrze wdrapywać się na drzewa?

U. Ja umiem.

N. Dobrze, właź, oddasz nam wszystkim przysługę, ale będziesz pilnie oglądał korę drzewa, i wszystko, cokolwiek na niej zauważysz, będziesz zbierał do tego oto woreczka: liszki, robaczki, wszelkie zarodki, zwracaj również uwagę, czy niema czego na liściach; zbieraj wszystko.

(Chłopiec po paru minutach schodzi z drzewa i oddaje nauczycielowi woreczek z jego zawartością).

N. Zobaczmy dzieci, czym się przysłużył nauce nasz dzielny Antoś. Patrzcie: mamy tu dużo różnych liszek, ciem, znajdziemy zapewne ich jajeczka, mamy tu i dębianki.

Najprzód zwrócimy uwagę na te niebieskawo popielate gąsienice, które, jak to spostrzegł Władek, pożerała kukułka. Weźcie swoje lupy i obejrzyjcie je dokładnie, czy zrozumieliście?

Nie dotykajcie się jej tylko palcami, bo trzeba wam wiedzieć, że włoski tej liszki parzą, jak pokrzywa, a gdyby włosek ten dostał się do oka, spowodowałby zapalenie. Jest to t. zw. towarzyszka wędrowna.

Cóż można sądzić o niej z tego nazwiska?

U. Zapewne lubi wędrówki i żyje w towarzystwie innych liszek.

N. Liszki te żyją towarzysko na korze dębu. W dzień odpoczywają, w nocy wyruszają na żer na liście, przyczym idą w porządku jedna za drugą, a oto ich oprzędy, z których później wydobędą się ćmy. Liszka ta pożera w wielkiej ilości liście dębu, przynosząc mu tym szkodę. Kukułka zjada te liszki masami, nietoperze zjadają ćmy, a mysikróliki i sikorki żywią się jej jajkami. Czy obejrzeliście już te liszki? Czy nie zauważyliście czego osobliwego?

U. Ja zauważyłem, widać to przez lupę, że na niektórych włoskach są jakieś punkciki.

N. Są to właśnie jajeczka muchy rączycy. Obserwujcie dalej.

U. Na liszce tej znajduje się maleńki robaczek.

N. Jest to larwa rączycy, która następnie wgryzie się liszce pod skórę i będzie się żywić jej wnętrzności-

mi. Teraz obejrzyjmy inne liszki. Ta oto nazywa się obgryzg, objada liście i pączki. Macie tu prządkę dębówkę, a tu oto zgrabnego ogończyka.

Porównajcie uważnie ich cechy. A czy nie chcecie się jeszcze czego dowiedzieć?

U. Tak, chcielibyśmy się dowiedzieć czego o dębiankach.

N. Pochodzenie tych orzeszków jest bardzo ciekawe. Przekrajcie kilka z nich, zbadajcie je wewnątrz. Coście tam znaleźli?

U. Jest w środku jakiś robaczek!

N. Otóż, robaczek ten—to larwa owada, zwanego galasówka dębianka. Owad ten brunatnego koloru o 4 skrzydłach błoniastych nakłuwa liść pokładełkiem, wpuszcza do ranki jajko, z którego wylęga się larwa. Do miejsca tego przypływają obficiej (wskutek podrażnienia) soki i na liściu powstaje narośl. Larwa w narośli przebywa wszystkie przeobrażenia i opuszcza ją, stawszy się skrzydlatą galasówką. Narośl taka potym brunatnieje, twardnieje i usycha. Podobne narośle na liściach dębu wschodniego zawierają w sobie garbnik, służą do wyrobu atramentu i garbowania skór. A teraz zwróćcie uwagę na żołędzie.

U. Rozłupałem tę oto żołądź i znalazłem w niej jakiegoś robaczka.

N. Jest to larwa żołędziowca mniejszego, który żywi się jedynie żołędziami i niszczy je w wielkiej ilości. Rozłupcie więcej ponakłuwanych żołędzi, zobaczymy, co się mieści w każdej.

U. Znajdujemy w nich gąsienice.

N. Porównajcie kilka z nich.

U. Są pomiędzy niemi większe i mniejsze.

N. Otóż różnice między niemi pochodzą z powodu różnych okresów dojrzewania i przeobrażenia, np. cóż widzimy w tej żołędzi?

U. Tu widzimy już owad doskonały, a tu zaledwie jajeczka.

N. Wybierzcie te żołędzie, w których larwy przedstawiają stopniowy rozwój; urządzimy z nich kolekcję. Macie tu pudełka i eter.

(Dzieci wykonywują zlecenie).

N. Żal mi już odchodzić od tego wspaniałego drzewa, chociaż jeszcze raz przyjrzyjmy mu się zblizka. Ale, patrzcie, co to za dziwna w tym miejscu kora.

U. To dąb od starości próchnieje.

N. Zbadajcie, dzieci, dlaczego ta kora tak odstaje.

U. Tu znajdują się jakieś duże pędraki.

N. Jest to gąsienica jelonka, który jest ciekawy już z tego względu, że potrzebuje 5 lat, aby się przekształcić w daskonały owad. Jest to największy z naszych chrząszczów. Samczyk odznacza się olbrzymiemi szczękami, mającemi kształt rogów jelenich.

U. Widziałem je.

N. Czy nie moglibyście znaleźć mi takiego jelonka; przydałby się do kolekcji.

U. Ale gdzie go szukać?

N. Powiem wam tylko, że żywi się sokiem, wyciekającym z pędów dębowych.

(Dzieci przynoszą po chwili jelonka).

U. Znalazłem również na liściu dębowym jakiś owad brunatny; nie wiem, jak się nazywa.

N. O ile mi się zdaje, będzie to ściga dębowa, nie jestem jednak pewny. Ale poczekajcie, poradzimy sobie. Macie tu atlas, tu oto są owady lasów liściastych, poszukajcie podobnego owadu.

U. Zdaje się, że ten.

N. Porównajcie dobrze i powiedźcie mi sami, co to jest.

U. Tak, teraz już wiemy napewno, że to ściga dębowa.

N. Jest to szkodnik wielki, bo gąsienica jego żywi się drzewem zdrowego drzewa.

Widzimy, że dąb ma wielu nieprzyjaciół i zginąłby napewno, gdyby natura nie dała mu obrońców. Wyliczcie mi pierwszych i drugich.

U. Do nieprzyjaciół należą: towarzyszka wędrowna, żołędziowiec mniejszy i większy i jelonek.

N. Do obrońców i opiekunów: kukułka, mysikrólik, sikora bogata, nietoperze, rączyca.

N. Kiedy mowa o obrońcach dębu muszę tu wspomnieć jeszcze o dzięciole. Przejdźmy się po lesie, może ujrzymy tego ciekawego ptaka. Jest to prawdziwy lekarz drzewa.

U. Przed chwilą widziałem go na tamtym drzewie.

N. Co on tam robił?

U. Jakby oglądał korę, stukał w nią dziobem, a później wyciągał coś i zjadał.

N. Patrzcie, tu widzimy otwory w drzewie, które ten ptak zrobił. Obsztukuje on przedewszystkim drzewo, niby lekarz chorego, bada, czy pod korą niema czego podejrzanego. Jeżeli tak jest, to robi operację, wykuwa otwór swym ostrym i mocnym dziobem, zapuszcza w niego długi, ostry i haczykowaty język i wyciąga stąd larwy i pędraki; leczy tym sposobem drzewo. Postarajcie się zobaczyć dziś tego leśnego chirurga, abyście mogli go opisać.

Przekonaliśmy się, że dzięcioł potrzebny drzewom, powiedźcie mi, czy drzewo potrzebne na co dzięciołowi?

U. Tak, bardzo, dzięcioł na drzewie znajduje pożywienie, chroni się w jego konarach przed burzą, gnieździ się w jego dziupli.

N. Jest to właśnie, co nazywamy, wzajemnością usług, i przykładów takich w przyrodzie jest bardzo dużo, będziemy je jeszcze nieraz mieli okazję obserwować.

F. Jaros.

Zawiercie.

Ekonomja i technika pamięci

przez

N. Sperbera.

Istota i warunki rozwoju pamięci były i są przedmiotem dociekań myślicieli, a gdy wszechwładca nauki ścisłej dni naszych, eksperyment, zawładnął psychologją, zajął się przedewszystkim pamięcią.

Doświadczalne traktowanie zagadnień z psychologji i pedagogiki utorowało zarówno psychologowi jak i pedagogowi drogę do takich wiadomości, jakich ani spekulatywna psychologja ani teoretyzująca pedagogika wcale nie znały, a wyniki tych badań są dziś dominującym drogowskazem dla wychowawcy w uregulowaniu swego stosunku do wychowanka.

Dzięki trudnej i zmudnej nieraz pracy doświadczalnej możemy wniknąć w tajniki pracy umysłowej, opierając się na zasadach ściśle naukowych.

Przebieg pracy umysłowej, jaką wykonywa dziecko w szkole, może być przedmiotem naszych roztrząsań i rozpatrywań, a w ślad za niemi możemy pracę młodego umysłu, pozostawioną dotychczas losowi, wrodzonemu instynktowi dziecka i t. p. kierować na pewne tory, które nam, wychowawcom, wydają się korzystne i pożyteczne. Są to zagadnienia, które dawnym dydaktykom zupełnie były obce. Natomiast dy-

daktyka przyszłości będzie bogatsza o zupełnie nowy dział metodyki, bo prócz metody nauczania rzeczą jej będzie metoda pracy umysłowej, metoda uczenia się!

Bardzo wiele doświadczeń, których celem jest analityczne badanie duszy dziecka, nie wyszło jeszcze poza mury laboratorjum psychologicznego, tak że prócz nagich faktów w postaci niezbitych i widocznych wyników doświadczalnych, żadnej na razie pedagogja z nich nie ma korzyści. Lecz i Galileusz, gdy całemi dniami badał ołowianą kulkę, na nitce się wahającą, nie myślał na razie o praktycznym zastosowaniu stokrotnie wykonanego doświadczenia, a jednak jego uczniowie zatrzymali słońce i puścili w wieczny ruch wirowy kulę ziemską.

Rozprawka niniejsza nie rości sobie bynajmniej pretensji do wyczerpania przedmiotu; kwestja ekonomji i techniki pamięci jest tak obszerna i wymaga rozpatrywania z tak różnorodnych punktów i kątów widzenia, że obecnie ograniczymy się tylko na określeniu pojęcia techniki pamięci i jej ekonomji, następnie na podaniu w najogólniejszych zarysach wyników badań doświadczalnych w tym kierunku i na najważniejszych wnioskach, jakie snujemy z owych wyników, celem zastosowania ich w praktycznej pracy pedagogicznej.

Samą istotą pamięci tu obszernie zajmować się nie będziemy, nie będziemy jej też rozpatrywali ze stanowiska fizjologji; ze stanowiska psychologji zaś zaś zaznaczymy krótko, że na pamięć składają się trzy zjawiska, a mianowicie: świadome spostrzeganie zapomocą zmysłów, imanie czyli zatrzymywanie wrażenia i odtwarzanie czyli reprodukowanie.

Podobnie jak przy każdej pracy chodzi głównie o to, ażeby przy jak najmniejszym zużytkowaniu sił wykonać jak największą pracę, tak i przy pracy pa-

mięci dążyć musimy do tego, ażeby jak najmniejszym nakładem energji myślowej przyswoić pamięci jak najwięcej materjału, t. zn. uciekamy się, jak wogóle w każdej kwestji życiowej, do ekonomji, w tym wypadku do ekonomji pamięci. Bezpośrednio i nierozdzielnie z ekonomją pamięci jest złączona jej technika. Jeżeli bowiem mamy małą ilością energji myślowej czyli siły zapamiętywania przyswoić sobie wielką ilość materjału pamięciowego, to może mieć miejsce tylko wtedy, jeżeli używamy pewnych sposobów, które nam tę pracę skracają, ułatwiają, wtedy to uciekamy się do techniki pamięci.

Ażeby nasza pamięć ekonomicznie pracowała, musimy spełniać następujące warunki: 1) Pracę uczenia się musimy wykonywać tak, t. zn. w ten sposób, iżbyśmy najpewniej doszli do celu, t. j. ażebyśmy jak najpewniej zdołali odtworzyć wrażenie zapomocą zmysłów odebrane. Innego więc będziemy używali sposobu, mając swojej pamięci przyswoić poemat; znowu innego, jeżeli zamierzamy przyswoić pamięci materjał, oparty na poglądzie; a jeszcze innego, jeżeli mamy pamięci przyswoić słówka obcego nam języka i tłumaczenie tychże na język swojski. Rzeczą uczącego będzie poznać warunki najbardziej ekonomicznego przyswajania pamięci każdej z wymienionych rzeczy i podać do wiadomości ucznia.

2) Wszystkie sposoby pamięciowego przyswajania sobie czegoś mają w sobie coś wspólnego, a mianowicie to, że są pracą pamięciową w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu. Są więc pewne prawidła, których uczący się trzymać się musi, chcąc pamięci coś przyswoić. Te prawidła również musi nauczyciel poznać i podać do wiadomości ucznia, jeżeli chce, ażeby ten ekonomicznie pamięcią pracował.

3) Każdy uczeń ma pewne indywidualne wła-

ściwości, pewne szczególne, jemu tylko właściwe zdolności, czy braki. Z ich to powodu przekracza często prawidła ogólne, z korzyścią lub szkodą dla ekonomji swojej pamięci.

Z tego wynika dla nauczyciela obowiązek poznania zdolności i braków indywidualnych każdego ucznia i pouczenia go, jak powinien wyzyskiwać swoje zdolności na rzecz ekonomji pamięci, a czego powinien unikać, celem usuwania braków.

4) Są pewne sposoby, zapomocą których możemy w sposób sztuczny pracę pamięci znacznie ułatwić. Wspomnę tylko o mnemotechnice, potępianej przez wielu pedagogów, niezawsze słusznie. Oto jeden z wielu przykładów. Chcę, ażeby uczniowie zapamiętali t. zw. 7 „cudów świata“, a więc: 1) wiszące ogrody Semiramidy; 2) piramidy; 3) statuę Zeusa w Olimpji; 4) kolos Rodyjski; 5) latarnię morską na wyspie Pharos koło Aleksandrji; 6) świątynię Djany w Efesus; 7) grobowiec w Halikarnasie.

Zestawiam to w następujące zdanie: Ogród, w nim piramida, na jej wierzchołku statua Zeusa, u wejścia kolos, którego głowa rzęsiście oświetlona, a wnętrze przypomina świątynię lub grobowiec. Mamy więc ogród, piramidę, statuę Zeusa, kolos, rzęsiste światło latarni, świątynię i grobowiec.

I te sztuczne środki musi nauczyciel zbadać tak pod względem psychologicznego ich uzasadnienia, jakoteż praktycznego zastosowania i podać do wiadomości ucznia.

Streściwszy to, co się wyżej rzekło, powiadamy krótko, że nauczyciel ma obowiązek podawania do wiadomości uczniów nietylko samego materjału naukowego, lecz także technikę i ekonomję uczenia się!

Psychologja doświadczalna rozróżnia cały szereg typów pamięci. Najcharakterystyczniejsze są: pamięć

motoryczna czyli słowna i pamięć obrazowa czyli wizualna. Pamięć motoryczna jest pochopną do odtwarzania wrażeń zmysłu słuchowego, a więc brzmień wyrazów; pamięć obrazowa odtwarza szybko wrażenia zmysłu wzrokowego, a więc obrazów i zjawisk.

Eksperymenty przeprowadzone celem badania pamięci szły w trzech kierunkach, a mianowicie: 1) w kierunku odbierania wrażeń; 2) w kierunku zatrzymywania odebranych wrażeń; 3) w kierunku odtwarzania. Co do zmysłów zaś odnosiły się głównie do zmysłu wzroku i słuchu, częściowo tylko do dotyku, inne bowiem zmysły mają dla nas znaczenie tylko fizjologiczne.

Odnośnie do zmysłu, który wrażenia odbiera i odtwarza, rozróżnia psychologja doświadczalna pamięć wzroku, pamięć słuchu, pamięć dotyku, pamięć smaku i pamięć powonienia. Mówimy wprawdzie także o pamięci czasu, przestrzeni i kierunku, ruchu i t. p., ale te okazują się po analizie jako kombinacje pamięci zmysłów.

Eksperymentalne badanie pamięci wzrokowej odbywa się w ten sposób:

Mam pewną ilość jednakowo wielkich i tego samego formatu tekturek tego samego koloru, ale w rozmaitych odcieniach. Jedną z nich pokazują przez 2 lub 3 sekundy osobie badanej. Następnie tekturkę wkładam napowrót między inne, ale tak, iżby osoba badana na to nie patrzała. Wręczam jej potym wszystkie tekturki, by między niemi odnalazła tę, którą widziała.

Odpowiedź błędną zapisuję jako minus jeden i każę dalej szukać; odpowiedź trafną znaczę plus jeden. Jeżeli następnie ilość odpowiedzi trafnych podzielę przez ilość pytań wogóle, otrzymam wykładnik, który jest miarą pamięci wzrokowej danego osobnika. Chcąc mieć wynik bezwarunkowo dokładny, powtarza się doświadczenie kilkakrotnie, przy rozmaitym oświetleniu,

w rozmaitych porach dnia, w rozmaitych pozycjach osoby badanej.

Drugi eksperyment polega na tym, że zamiast kazać wyszukiwać, dajemy osobie badanej odpowiednie farby, które w pewnych dozach ze sobą zmieszane, dają zapamiętany kolor. N. p. kolor biały, dodawany stopniowo do żółtego, daje rozmaite odcienie żółtego.

Ściśle rzecz biorąc, mamy w pierwszym wypadku miarę pamięci wzrokowej w kierunku rozpoznawania i odróżniania, w drugim prawdziwej reprodukcji. Oczywista, że i w jednym i w drugim wypadku należy wziąć w rachubę czas trwania spostrzegania czyli patrzenia, ilość spostrzeżeń, stan uwagi, stopień uwagi, tak że chcąc siłę pamięci zmysłu widzenia wyrazić wzorem matematycznym, mielibyśmy formułkę dość zawiłą, ale łatwą do rozwiązania, bo mielibyśmy równanie o jednej tylko niewiadomej.

Zupełnie analogiczne doświadczenia możemy wykonywać odnośnie do pamięci zmysłu słuchowego, dotykowego, węchowego i smakowego.

Przeprowadzali je: Wolfe w instytucie psychologicznym Wundta w Lipsku, odnośnie do pamięci zmysłu słuchowego; Radosław odnośnie do pamięci zmysłu wzrokowego, specjalnie co do oddalenia i położenia linji i punktów; Baldwin i Shaw w Cambridge używali figur gieometrycznych, które badani mieli już to poznawać, już też z linji konstruować; Meumann w Zurychu i inni.

Od powyższych doświadczeń prostych przechodzimy stopniowo do coraz bardziej skomplikowanych. Przedewszystkim do doświadczeń zapomocą liter i cyfr. Używa się do tego przyrządu w kształcie małej, czarnej skrzyneczki, mającej w ścianie do osoby zwróconej wycięcie w kształcie prostokąta w położeniu poziomym. Zapomocą odpowiedniego mechanizmu ukazują się w wycięciu rozmaite, wedle potrzeby, litery

zgłoski, wyrazy lub cyfry. Zestawiając na przyrządzie z poszczególnych głosek zgłoski, przeprowadzamy doświadczenia odnośnie do pamiąci wzrokowej, słuchowej lub obu razem. Zestawiamy kolejno zgłoski lub wyrazy, które w danym języku mają pewne znaczenie, następnie takie, które znaczenia żadnego nie mają. Osoba badana odczytuje wyrazy, względnie zgłoski, na przyrządzie kolejno tylko wzrokiem, gdy chodzi o pomiar pamięci wzrokowej, następnie zamyka osoba badana oczy, a eksperymentator odczytuje słowa, czy zgłoski, jeżeli chodzi o pomiar pamięci motorycznej, dalej odczytuje badany osobnik głośno, jeżeli chcemy kombinację badać.

Badania odbywały się głównie zapomocą dwu rodzajów wyrazów, a mianowicie: takich, które w danym języku znaczenia żadnego nie mają, w polskim np. mbu-a-ti, sfa-re-to, i t. p. następnie takich, które znaczenie mają. O wynikach doświadczeń przy stosowaniu wyrazów bezsensowych mówić tu nie będziemy, ponieważ ani w technice, ani w ekonomji pamięci praktycznego zastosowania nie mają, a stwierdzają tylko, że uczyć się na pamięć powinniśmy tylko tego, co zawiera dla nas jakąś treść, co ma jakieś znaczenie.

Natomiast bardzo ciekawe są wyniki badań przy stosowaniu wyrazów, względnie zgłosek, w danym języku znaczenie mających.

Przedewszystkim możemy doświadczalnie sklasyfikować typ pamięci danego osobnika, t. j. skonstatować, czy mamy przed sobą pamięć motoryczną, czy obrazową. Klasyfikacja ta odbywa się w sposób następujący.

Zestawiam pewną ilość wyrazów, nie tworzących zdania, a więc luźnych, ilość zależy od wieku badanego osobnika. Osobnik przeczyta te wyrazy jeden

raz, ale tylko okiem, poczym każę mu je powtarzać. Np. wyrazy: *popędliwość abstrakcyjny instruować rozsochaty pieczołowitość.*

Oczywista, że po jednorazowym przeczytaniu osoba badana wyrazów tych nie powtórzy. Notuję dokładnie ilość popełnianych błędów i ile razy musiała czytać, aż bezbłędnie wszystkie wyrazy w niezmienionym porządku powtórzyła. Zestawiam następnie taką samą ilość wyrazów, o takiej samej ilości zgłosek, np. *polano apatja choleryczny poturbować gorejący prawowity.*

Wyrazy te odczytuję osobnikowi badanemu tak, że on ich widzieć nie może. Każę mu następnie tak jak przedtym powtarzać, notuję błędy i ile razy musiałem odczytywać, aż osobnik zupełnie bez błędu powtórzył.

W pierwszym wypadku mamy wrażenie tylko wzrokowe, w drugim tylko słuchowe. Porównanie ilości powtarzań przy czytaniu tylko wzrokiem z ilością powtarzań przy czytaniu tylko słuchem, następnie z ilością błędów popełnianych w pierwszym i drugim wypadku poucza nas, czy mamy przed sobą pamięć wzrokową, czy słuchową, a więc obrazową czy motoryczną.

Dla uniknienia nieporozumienia zaznaczam, że mówiąc o pamięci motorycznej i obrazowej nie rozumiem, że ta pamięć jest tylko motoryczną, albo tylko obrazową, lecz, że przeważa w niej strona ta lub owa. Doświadczalnie możemy tego dowieść, każąc osobnikowi odczytywać w głos trzecią grupę takiej samej ilości wyrazów. Przekonamy się, że w regule potrzebna tylko średnia arytmetyczna powyższych dwuch ilości powtarzań i że zanotujemy tylko średnią arytmetyczną ilości błędów.

Powiedziałem powyżej *w regule*, ponieważ znane

są wypadki pamięci wyłącznie motorycznej lub wyłącznie obrazowej i to do tego stopnia, że osobnik o pamięci pierwszej nie odtworzy nic, jeżeli musi wyrazy czytać, drugi zaś nic nie pamięta, jeżeli wyrazów do zapamiętania przeznaczonych przed sobą nie widzi. Że pamięć jednostronna jest nieszczęściem dla człowieka, tego chyba dowodzić nie potrzeba.

Na tym miejscu arcyważna przestroga dla matek i ojców: i my sami, i nasze bony, i panienki, czy jak tytułujemy osoby, którym powierzamy czynność wychowawczą naszych maluczkich w wieku przedszkolnym, uczymy bardzo często małe dzieci, które jeszcze czytać nie umieją, wierszyków czy powiastek. Z tego, co dotychczas powiedziałem, każdy pojmie, że pielęgnujemy w tym wypadku tylko pamięć motoryczną, bo dziecko powtarza za nami słowa, brzmienia, które działają tylko na zmysł słuchu. Jeżeli się to dłużej praktykuje, może pamięć dziecka przybrać cechy wyłącznie motoryczne! Dlatego uczmy wierszyków i powiastek, ale tylko wtedy, jeżeli równocześnie przekładamy dziecku obrazek, zawierający treść wierszyka czy powiastki. Wierszyków ani powiastek bez illustracji nie uczmy!

Istotę, zasady i znaczenie techniki pamięci poznajemy najdokładniej z doświadczeń Sterna. Stern używał do swoich doświadczeń obrazu, zawierającego pewną treść, którą później jeszcze poznamy.

W dużej sali znajdowało się 20 uczniów i tyle uczenic w wieku od lat 7 do 19. Zwrócono przedtym uwagę zebranych, że muszą obrazowi, który wnet zobaczą, dokładnie i bardzo uważnie się przypatrzyć, bo będą go widzieli tylko przez jedną minutę, a potym będą musieli jak najszczegółowiej opisać, co na nim widzieli. Tak się też stało. Gdy obraz znikł, nastąpiła reprodukcja, która była naprzemian ustna i piś-

mienna. W odtwarzaniu ustnym należy odróżniać: wolny opis, czyli sprawozdanie, i odpowiedzi na pytania, czyli przesłuchiwanie. Pierwszą rzeczą jest opis wolny. Byłoby to bowiem nieekonomiczne, gdybyśmy odrazu przystąpili do odpytywania. Dopiero, gdy dziecko w opowiadaniu zaczyna się wahać, lub zupełnie urywa, należy jeszcze zapytać: A czy nic więcej sobie nie przypominasz? Przypomnijno sobie! Gdy dziecko odpowie stanowczo „nie", zaczynają się wypytywania.

Doświadczenie Sterna wykazało, że stopień świadomego spostrzegania i jego wynik, czyli odtwarzanie odebranego świadomie wrażenia, zależą przedewszystkim od wieku badanego osobnika i stosunku jego do tego, co widzi i co go otacza. I tak na wezwanie: opisz mi obraz, który widziałeś, odpowiadają dzieci siedmioletnie: Na obrazie jest człowiek (zamiast mężczyzna), kobieta, kolebka, łóżko, chłopczyk, ławka, stołek, stół, miska. Dziecko bowiem w tym wieku zna rzeczy, ale nie odróżnia jeszcze ich wzajemnego stosunku. Stan ten trwa mniej więcej do 10 roku życia. W wieku od lat 10 do 12 zwraca już dziecko uwagę na stosunek rzeczy do siebie wzajemnie i do przestrzeni. Dlatego w tym okresie dziecko opisuje: Na tym obrazie siedzi mężczyzna na ławce za stołem; koło stołu stoi kolebka; koło kolebki stoi stołek; na stołku siedzi chłopczyk; na ścianie wisi krzyż; obok krzyża wiszą 2 obrazy i t. d.

Od 12 do 14 roku życia spostrzega dziecko i reprodukuje już właściwości, czyli przymioty rzeczy i osób widzianych i opisuje tak:

Za stołem na ławce siedzi starszy mężczyzna, koło niego stara kobieta, naprzeciw młodsza kobieta, ich córka; obok stoi czerwona kolebka a w niej leży małe dziecko i t. d.

Dopiero od czternastego roku począwszy młodzież nietylko spostrzega i reprodukuje osoby i rzeczy, i ich właściwości, ale je także analizuje. Dlatego dziewiętnastoletni młodzieniec opisuje obraz, który mu Stern pokazał, tak: Przedstawia on izbę, której powała taflowana, prawdopodobnie z drzewa dębowego. Na jednej ścianie wisi obraz w żółtych ramach, na którym widzimy mały domek wiejski i wielkie drzewo, rzucające na ten domek cień. Na prawo od tego obrazu krzyż a dalej jeszcze jeden obraz, który jednak już jest niewyraźny, bo tego perspektywa wymaga. W ścianie po lewej stronie okno, którego roleta niecałkiem spuszczona. W środku izby stoi stół żółty, o czterech toczonych nogach. Przy stole siedzą ludzie, którzy prawdopodobnie stanowią rodzinę i t. d.

Z tego widzimy, że pamięć nasza przechodzi trzy główne stadja rozwoju, a mianowicie: 1) stadjum osób i rzeczy, 2) stadjum jakości i czynności i 3) stadjum stosunku i przestrzeni.

Zajmowaliśmy się dotychczas doświadczeniami co do pamięci w znaczeniu czystej reprodukcji czyli czystego odtwarzania, a teraz przypatrzmy się sprawie ze stanowiska właściwej nauki, czyli ściśle mówiąc, uczenia się.

Pytanie, na które nam wypadnie odpowiedzieć, opiewa: Jak mamy się uczyć, ażeby jak najmniejszym nakładem pracy umysłowej i w jak najkrótszym czasie dojść do celu, t. j. przyswoić sobie materjał przez innych nam wyznaczony, lub też dobrowolnie przez nas samych wybrany? Czyli jakie są zasady techniki, a jakie ekonomji uczenia się?

Przedewszystkim musimy sobie uprzytomnić, że tam, gdzie chodzi o uczenie się, spostrzeganie świadome już nie jest samo dla siebie celem, lecz tylko środkiem do celu prowadzić mającym. Gdy czytamy

lub słuchamy wykładu, to wyrazy widziane lub słyszane mają dla nas wartość tylko o tyle, o ile zawierają w sobie pewną rzeczową treść, którą mamy zapamiętać. Nie słowo widziane ani też słyszane jest przedmiotem naszego świadomego spostrzegania, lecz treść w nim zawarta. Częstokroć nie dbamy wcale ani o dokładne usłyszenie wymawianego słowa, bo chodzi nam tylko o uchwycenie jego treści. Nie o wyraz nam chodzi, lecz tylko o skojarzone z nim znaczenie. Jeżeli np. powiadam: Sobieski pobił Turków, to tu nie chodzi mi wcale o brzmienia i będzie mi zupełnie obojętne, jeżeli uczeń, reprodukując to zdanie, zmieni zupełnie brzmienia i powie np. Sobieski odniósł nad Turkami zwycięstwo.

Nie chodzi mi bowiem wcale o brzmienia, lecz tylko o to, czy wyrazy przeze mnie wypowiedziane, skojarzyły się w pamięci dziecka z danym faktem dziejowym.

Badania doświadczalne w tym kierunku odbywały się zupełnie w ten sam sposób, jak odnośnie do samej tylko reprodukcji, z tą oczywistą różnicą, że badane osobniki miały zapamiętać już nie luźne wyrazy, lecz zdania prawidłowo zbudowane i zawierające pewną treść. I oto, co widzimy: 1) stopień zapamiętania i reprodukcji nie zależy wcale od jakości wyrazów, lecz od treści danego zdania, 2) ta sama osoba badana, która po jednorazowym przeczytaniu była w stanie powtórzyć 17 wyrazów, tworzących zdanie dla niej zrozumiałe, powtórzyła zaledwo 3 wyrazy luźne, 3) im lepiej osobnik znał treść, tym szybciej i pewniej reprodukował wyrazy zdania.

Z powyższych wyników doświadczalnych wypływają dla nas następujące zasady ekonomji pamięci: 1) Uczyć się powinien uczeń, względnie uczenica, tylko tego, co rozumie; 2) im lepiej uczeń rzecz rozu-

mie, tym łatwiej jej się wyuczy; 3) jeżeli już zachodzi konieczna potrzeba uczenia wyrazów bez związku, np. słówek przy nauce języków obcych, dawki powinny być małe.

Uczenie się jest dwojakie: albo dosłowne, albo tylko uczenie się treści. Rzecz jasna, że uczeń o pamięci przeważnie motorycznej łatwiej reprodukuje dosłownie na pamięć, aniżeli uczeń o pamięci obrazowej, który prędzej treść reprodukuje. Dlatego nieco odmienne będą zasady techniki pamięci dla jednego i dla drugiego, jakkolwiek ostateczny ich cel jest ten sam. Obowiązkiem nauczyciela jest poznać dokładnie indywidualność pamięci każdego ucznia, a to, celem kierowania ku równowadze.

Mówiąc o ekonomji pamięci, rozróżniamy ekonomję co do czasu i ekonomję co do siły. Jezeli ktoś pracuje pamięcią tak, iż w stosunkowo krótkim czasie przyswaja sobie coś, ale z wielkim wytężeniem sił myślowych, to taki nie pracuje ekonomicznie. To samo dzieje się, jeżeli ktoś szanuje swoje siły myślowe, ale za to dużo czasu traci, zanim sobie coś przyswoi.

Racjonalna ekonomja pamięci jest tylko taka, która odnosi się do czasu, i do sił.

Przypatrzmy się, jak zazwyczaj uczniowie i uczennice się uczą.

Słówek obcego języka uczą się parami, postępując po parze naprzód i powtarzając pary już przyswojone. Wierszy uczą się dwuwierszami, lub conajwyżej zwrotkami, powtarzając po każdym dwuwierszu, względnie po każdej zwrotce, cały materjał z początku. Podobnie postępują uczniowie o pamięci wyłącznie motorycznej, lub też takiej, w której cechy motoryczne przeważają, ucząc się historji lub zoologji,

botaniki i rzeczy podobnych. Są to tak zwani kowale, najnieszczęśliwsze istoty w szkole, zwłaszcza średniej.

Trudno w to odrazu uwierzyć, a przecież tak jest, liczne i wielokrotnie sprawdzane doświadczenia wykazały niezbicie, że uczenie się całości na pamięć wymaga i mniej czasu, i mniej siły myślowej, aniżeli uczenie się częściami urywanemi.

Dla krótkości w wyrażaniu się nazwijmy uczenie się odrazu całości na pamięć metodą C, od wyrazu całość; uczenie się urywanemi częściami—metodą P, od wyrazu podział.

Zastanówmy się, skąd to pochodzi, że prawie wszyscy uczniowie i uczenice, a nawet i ludzie starsi, uczą się tylko metodą P.

Powody są następujące: 1) rozmaita trudność rozmaitych części danego materjału; 2) trudniejsze części musimy w pamięci niejako podkreślać; 3) właściwe wszystkim ludziom lenistwo; 4) widoczniejszy postęp w uczeniu się; 5) obawa, że nie podołamy całości i nadzieja, że podołamy przynajmniej części.

Z tych to powodów trudno nakłonić i inteligentne jednostki do uczenia się całości na pamięć.

A jednak metoda C jest wielce ekonomiczną zarówno co do siły, jak i co do czasu. I tak: ucząc się metodą P wiersza lub ustępu prozaicznego, musimy miejscom przerwanym szczególną poświęcać uwagę. Tworzą się jakoby specjalne węzły na przedmiocie zapamiętanym, bez którychby rozpadł się na części mechanicznie tylko spojone. Musimy przeto części poprzednie tyle razy powtarzać, ile razy usiłujemy przyłączyć do nich część następującą. Z tego wynika, że ucząc się wiersza np. metodą P, powtarzamy każdą zwrotkę tym częściej, im bliżej znajduje się początku, a tym mniej razy, im bliżej znajduje się końca. Dlatego bardzo często uczniowie umieją początek czegoś bardzo dobrze, im bli-

żej ku końcowi słabiej, a końca częstokroć wcale nie umieją.

Przy metodzie P powstają w pamięci kojarzenia, które w dalszym toku uczenia się przeszkadzają. Każda bowiem część następująca łączy się z poprzedzającą, a nie, jak logicznie być powinno, poprzedzająca z następującą. Należy sobie wyobrazić, że treść ustępu jakiegoś płynie, jak strumyk z góry na dół, t. zn. części poprzedzające płyną ku następującym, a nie odwrotnie.

Stosując metodę P, przyswajamy pamięci części, ale nie łączymy tych części w całość. Podczas gdy metoda P przedstawia łańcuch, złożony z ogniw, mocniej lub luźniej ze sobą złączonych, metoda C przedstawia linę o jednakowej wytrzymałości na całej długości.

Dlatego psychologja doświadczalna wymaga, jeżeli np. chcemy, ażeby dzieci wyuczyły się na pamięć wiersza p. t. „Powrót taty", żeby postępowano, jak następuje. W szkole czytamy go z uczniami objaśniamy pod względem językowym i rzeczowym, opowiadamy treść całą, następnie przeprowadzamy analizę logiczną, czyli zestawiamy dyspozycję, a potym dopiero zadajemy go w całości do wyuczenia się na pamięć, z wyraźnym atoli zastrzeżeniem, żę na lekcję następną wolno uczniowi umieć tylko niektóre miejsca, lecz nie sam początek, albo sam koniec lub środek, lecz tu i ówdzie jakieś miejsce, jak to się zwykle dzieje, gdy tego rodzaju ustęp przeczytamy 15 lub 20 razy w całości. Na następną lekcję już więcej miejsc dziatwa umieć powinna na pamięć. Na następną jeszcze więcej i tak stopniowo, aż wszystko będzie w stanie reprodukować zupełnie wiernie, bez żadnych zmian. Prawda, że i w tym wierszu są miejsca trudniejsze i łatwiejsze, ale też i uwaga uczącego się nie jest zawsze jednakowo natężona.

Doświadczenia czynione metodą C pouczyły, że uczeń bardzo łatwo poznaje trudniejsze miejsca i, czytając je, więcej na nie wytęża uwagę, tak że ku końcowi wszystko się wyrównywa.

Doświadczenia wykazały, że stosując metodę C, nietylko szybciej i łatwiej przyswajamy pamięci materjał, ale że go w tym wypadku dłużej zatrzymujemy i wierniej reprodukujemy, czyli że dzięki metodzie C pamięć nasza staje się nietylko szybką i łatwą, lecz także wierną i trwałą.

Ponieważ pamięć jest początkiem wszelkiej naszej pracy umysłowej, słuszną i zrozumiałą jest rzeczą, że psychologja doświadczalna w celach pedagogicznych zajmuje się jej istotą, ekonomją i techniką przedewszystkim snując z wyników tych badań sprawdzalne co do innych władz naszej psychy wnioski, i prowadzi nas stopniowo do tego, że, znając warunki potrzebne do rozwoju tych lub owych przymiotów duszy, możemy umysłami młodemi tak kierować, iżby były nietylko zdolne do przyjmowania, zatrzymywania, odtwarzania i kombinowania ze świata zewnętrznego odebranych wrażeń, lecz także stawały się i twórcze, a co najważniejsze, wrażliwe na wszystko, co dobre i szlachetne, a przez to chętne do służby swojemu społeczeństwu w dobrej i złej godzinie.

N. Sperber.

Stanisławów (w Galicji).

Odwiedziny w szkole szwajcarskiej

przez

D-ra J. Młodowską.

Skorzystałam z pobytu w Chexbres, aby zwiedzić tamtejszą szkołę. Chexbres jest to mała wioska, położona na górze nad Vevey, nad jeziorem Gienewskim. Mówiąc wioska, mam na myśli wioskę szwajcarską, stanowiącą pewną zamkniętą w sobie jednostkę, wystarczającą samej sobie. Prócz apteki, lekarza, poczty i telegrafu, posiada Chexbres dwa sklepy kolonjalne, trzy piekarnie, cukiernię, owocarnię, szewca, kilka sklepów z bielizną i ubraniem, wreszcie pralnię chemiczną i modniarkę kapeluszniczkę. W dużym gmachu szkolnym mieści się tylko t. zw. *École enfantine* czyli ochronka i *École primaire.* Chcąc zwiedzić szkołę, udałam się do jednej z nauczycielek z prośbą o pozwolenie. Od niej dowiedziałam się, że pozwolenia takiego może udzielić tylko przewodniczący rady szkolnej i że bez takiego pozwolenia nie wolno wejść do klasy w czasie zajęć nawet rodzicom uczniów. Przekraczający ten przepis, zostaje skazany na 12 franków grzywny.

Uzyskanie tego pozwolenia od przewodniczącego, który jest zarazem piekarzem, nie przedstawia wielkich trudności. Zaopatrzona w nie, udaję się do szkoły. Lekcje latem rozpoczynają się o 7 i trwają do 10, po-

czym następuje pauza obiadowa i lekcje poobiednie od 1 do 3.

Gmach szkolny jest najładniejszym budynkiem we wsi. Trzypiętrowy, na wzgórku, przytym przed szkołą od frontu obszerny taras, wysypany żwirem, z tyłu—ogródki nauczycieli. Na parterze po jednej stronie sala narad gminnych, po drugiej sala gimnastyczna. Na pierwszym i drugim piętrze sale szkolne, na trzecim—mieszkania nauczycieli. Szkoła dzieli się na 5 oddziałów, ale przeważnie jeden nauczyciel, względnie nauczycielka, prowadzą dwa oddziały razem. Wchodzę do sali, gdzie nauczycielka prowadzi drugi i trzeci oddział. Sala przedstawia obszerny pokój o 5 wielkich weneckich oknach. Na oknach kwiaty, które dzieci same pielęgnują. Ławki dwuosobowe, ustawione w trzy szeregi, przed ławkami katedra i tablica. Na ścianie przeciwległej oknom olbrzymia mapa, przedstawiająca kanton Vaud, w którym leży Chexbres. Mapa ta uwzględnia najdrobniejsze wioski i góry.

W ławkach siedzi pięćdziesięcioro dzieci w wieku od 7 do 9 lat. Rzuca mi się w oczy ich schludny wygląd i nadzwyczaj *karne* zachowanie. Przez cały czas mojej rozmowy z nauczycielką dzieci *siedzą spokojnie*, a jedno nawet nie przestaje recytować, rozpoczętych przed mym wejściem wierszy. Pierwsza lekcja jest lekcją francuskiego. Dzieci recytują najpierw wiersz zapewne i u nas wszystkim dobrze znany: „*Je le tiens ce nid des fauvettes*“. Nauczycielka zwraca wielką uwagę na dobrą deklamację, wypytuje dzieci, jakie mogą być uczucia złapanych ptaszków i ich rodziców i na ten temat wysnuwa się pogadanka, czy można niszczyć gniazda ptasie i dlaczego nie należy tego czynić, a stąd rozmowa o pożyteczności ptaków dla człowieka. Następnie na tym samym wierszu, a raczej na dalszym jego ciągu, przeznaczonym do nau-

czenia się na lekcję następną, odbywa się lekcja gramatyki. Cały ten czas oba oddziały pracują razem, nauczycielka dobiera dla każdego stosowne pytania. Dzieci na ogół odpowiadają bardzo dobrze, śmiało, niekrępowane ani obecnością nauczycielki, ani moją. Same zadają pytania, i tu jeszcze raz muszę podziwiać karność, bo pomimo widocznej swobody, niema tu żadnego hałasu, nauczycielka nie potrzebuje głosu podnosić. Zaraz na wstępie spotyka mnie niespodzianka. Przed południem jest tylko jedna pauza trwająca 15 minut pomiędzy 2. i 3. godziną, tak, że dzieci są bez przerwy zajęte od 7. do $8^3/_4$, mimo to jednak nie widać na ich twarzach ani zmęczenia, ani znudzenia.

Na drugi dzień pierwszą lekcją była lekcja przyrody, która również odbywa się wspólnie dla obu oddziałów. Pogadanki przyrodnicze prowadzone są systemem zbiorowiskowym. Właśnie ukończono omawiać pole i nauczycielka przystępuje do tematu „winnica“, tym bardziej interesującego, że Chexbres znajduje się w przededniu winobrania. Najpierw nauczycielka wskazuje dzieciom na mapie miejsca, gdzie w Szwajcarji uprawiają wino, i tłumaczy, jakich warunków zewnętrznych wymaga hodowla wina. Następnie pokazuje krzew i omawia z dziećmi poszczególne jego części, a więc korzeń, łodygę, liście, wąsy, kwiaty i owoce. Pokazuje liście różnych gatunków winogron, tłumaczy układ żyłek i t. p. Potym przechodzi do opisu zajęć w winnicy i narzędzi, przy tym używanych. Cały czas dzieci dodają swoje spostrzeżenia, nauczycielka dopełnia tylko ich opowiadania.

Po lekcji przyrody, bez pauzy, przechodzi klasa do lekcji arytmetyki. Oddział starszy odrabia zadanie piśmienne, młodszy ma rachunki ustne. Są to głównie wyliczenia pamięciowe, przyczym dzieci operują

swobodnie pojęciami nietylko liczb całkowitych, ale i ułamkowych, mnożąc i dzieląc ułamki.

Zdaje mi się, że tutaj dzieci podobnie jak u nas mają bardzo wiele czasu wolnego od zajęć. Ferje podczas Bożego Narodzenia trwają dni dziesięć. Następnie 1. kwietnia rozpoczynają się wakacje, które trwają cały miesiąc. Sierpień znowu dzieci spędzają poza szkołą. Wreszcie 1. października rozpoczynają się wakacje winobrania, które znowu trwają trzy tygodnie.

Prócz wyżej wymienionych przedmiotów, a więc krom francuskiego, arytmetyki, przyrody i gieografji, wykładaną jest w szkole historja Szwajcarji i historja biblijna, śpiew chóralny, roboty dla dziewcząt i gimnastyka tylko dla chłopców. Te trzy ostatnie przedmioty odbywają się po południu. W robotach uwzględniane bywają przedewszystkim wszelkiego rodzaju reparacje oraz krój i szycie bielizny.

Nauczycielka nie daje not codziennie, lecz co miesiąc przesyła rodzicom oceny postępów i zachowania się uczniów. Nagrody nie są w użyciu, natomiast gmina asygnuje pewną kwotę na wycieczki. Wycieczki te prowadzone są planowo. Dzieci najpierw poznają najbliższe swoje otoczenie, stopniowo zataczając szersze kręgi.

Zdziwiło mnie bardzo, że wogóle zostawianie na drugi rok stosowane jest bardzo rzadko, zwłaszcza w klasach niższych. Również trochę dziwnie wyglądają w klasie dwie ośle ławki, z których każda, w klasie, którą zwiedzałam, miała po jednym mieszkańcu.

Raz na tydzień odbywa się tak zwana szkoła niedzielna, jednego tygodnia dla młodszych, drugiego zaś dla starszych oddziałów. Są to lekcje katechizmu, którego uczy pastor (kanton Vaud jest protestancki).

Dzieci kończą *École primaire* przeważnie między

15. i 16. rokiem życia. Większość dziewcząt udaje się do zajęć praktycznych, obejmuje zajęcia sług, telefonistek, szwaczek i t. p. Nieznaczna ilość kieruje się na nauczycielki ludowe. W tym celu wstępuje do *Ecole normale*, której kurs trwa 3 lata. Z tych dwa lata poświęcone są studjom teoretycznym, ostatni zaś rok zajęciom praktycznym w szkołach. Po ukończeniu *École normale*, obowiązkowy jest jeszcze kurs w uniwersytecie, który dla szkół wiejskich trwa pół, dla miejskich—rok.

Ogromnie utyskiwała moja znajoma na to, że Polacy i Rosjanie biorą dziewczęta, które ukończyły tylko *École primaire*, jako nauczycielki do dzieci i później narzekają na nizki poziom wykształcenia w Szwajcarji.

Dr. J. Młodowska.

Chexbres.

Lud i szkoła.

Sascy nauczyciele ludowi, żeby pozyskać dla swych żądań zawodowych i pedagogicznych poparcie opinji publicznej, podczas swoich zjazdów ogólnych urządzają wiece ludowe. Miarą zainteresowania szerokich kół demokratycznych sprawą wychowania ludowego jest to, że podobne zebrania publiczne ściągają tłumy. Podczas ostatniego ogólnego zjazdu saskiego związku nauczycielskiego na wiec, urządzony przez nauczycieli, pośpieszyło półtrzecia tysiąca obywateli. Dodać należy, że Sasi stoją obecnie przed projektem praw o szkołach ludowych, który zostanie wkrótce oddany pod obrady sejmowe. Tym większe było zainteresowanie tą kwestją, a wielka liczba obecnych —obszerna dyskusja, w której uczestniczyli przedstawiciele wszystkich partji politycznych, wymownie świadczą o tym, jak ogólne sprawy wychowawcze głęboko interesują ogół. Wszyscy prawie mówcy zgodzili się zasadniczo z wywodami referenta. Oto treść jego roztrząsania, które zatytułował: „*lud i szkoła*“.

Prelegent zastanawiał się nad dwiema kwestjami: czym jest i czym być powinna szkoła dla ludu w przyszłości, oraz jaki ma być stosunek ludu do szkoły.

Szkoła ludowa jest jedną z najważniejszych dźwigni kulturalnych. Saksonja przebywa obecnie okres

rozkwitu gospodarczego. Szkoła niemiecka, zdaniem mówcy, znajduje się w dobrym stanie, ale powinna się wciąż doskonalić, im bardziej się kraj gospodarczo rozwija, aby mógł podołać konkurencji państw sąsiednich. Stan średni, również rękodzielniczy i rolniczy powinny się szkołą interesować, szczególniej zaś robotnicy, którzy w Saksonji stanowią największą część obywateli. Według statystyki 90% uczniów, kończących szkołę ludową, obiera sobie zawód praktyczny, i tylko 10% kształci się dalej. Im bardziej skomplikowana jest praca, tym większego wykształcenia wymaga od robotnika. Niektórzy są zdania, że główną rolę w produkcji odgrywa maszyna, do robotnika zaś należy tylko jej obsługiwanie; tymbardziej należałoby szkołę ludową zreformować, ażeby robotnika wykształcenie, jakie otrzyma, uratowało od zostania maszyną. Przemysł zatym powinien protegować szkoły, w przeciwnym razie zagrożony jest upadkiem; tylko dobra szkoła może dostarczyć robotników wykwalifikowanych.

Od chwili wprowadzenia ustawy szkolnej w Saksonji w roku 1871 wiele się zmieniło—nauka poczyniła postępy, zwłaszcza nauka o dziecku. Nowa szkoła powinna się liczyć z żądaniami nowoczesnemi. Nauczyciel musi główną swą uwagę zwracać na dziecko, na jego cielesny i duchowy rozwój. Szkoła ma być dla dziecka. Niechaj to będzie naszym hasłem. Z dziecka powinien się rozwinąć człowiek, któryby się umiał orjentować w dobytku kulturalnym i zwiększać go w miarę możności. Indywidualność dziecka należy wysunąć na plan pierwszy, wyrobienie jej musi iść ręka w rękę z dążeniami kultury. Przepisy prawne hamowały dotychczas działalność nauczycieli w tym kierunku, ci jednak czynili co mogli, aby stać na wysokości zada-

nia. Dotychczasowa szkoła troszczyła się tylko o materjał naukowy, pozostawiając w cieniu osobę dziecka.

Kilka słów o tym, czego nowa szkoła żąda. Dzieci powinny od wczesnego ranka pozostawać w ogródku dziecięcym, gdzie znajdą lepszą opiekę niż w mieszkaniu robotnika. Co się tyczy wieku, nie należy zbyt wcześnie oddawać dzieci do szkół. Pierwszy rok szkolny powinien stanowić przejście pomiędzy domem rodzicielskim a szkołą właściwą. Malcy będą się bawić, zobawki będą tak obmyślane, aby dzieci przyzwyczaić do samodzielności. Nauka poglądowa powinna zastąpić książki w tym okresie. Należy rozwijać nietylko ducha, lecz i rękę dziecka. Trzeba się trzymać tego systemu, począwszy od wycieczek, i stosować go zarówno w rysunku, lepieniu figur jak i malarstwie. Zawczasu trzeba dzieci zapoznawać z krajoznawstwem; równocześnie należy wykładać początki czytania, pisania i rachunku. Stopniowo wyrobią dzieci sobie dokładny pogląd na świat zewnętrzny, poznają z opisu obce kraje i nauczą się samodzielnie myśleć.

Ważnym punktem jest wykład religji, który ulec powinien radykalnej zmianie. Balast myślowy w postaci dogmatów, katechizmu, psalmów i śpiewów nabożnych należy usunąć zupełnie. Będziemy zaszczepiać w dziecku zasady moralne i religijne, czerpiąc przykłady z życia codziennego; nauka religji będzie zatym raczej pogadanką przygodną, która w duszy dziecka pozostawi ślad o wiele głębszy, niż pewna ilość wykutych na pamięć dogmatów, i dla tego obcych i martwych. Wprawdzie dziecko po ukończeniu szkoły nie będzie miało w tej kwestji ściśle sformułowanych poglądów, lecz brak ten może potym zapełnić duchowny, i to z lepszym skutkiem niż przy dotychczasowej nauce religji. Dziecko będąc w szkole powinno otrzymać ogólne tylko pojęcie o religji; gdy

dorośnie, niechaj samo zadecyduje w co ma wierzyć, a co odrzucić należy. Co się zaś tyczy pobożności, której od dzieci wymagają, należy ją budzić poza szkołą.

Prelegent z kolei przechodzi do kwestji: czym ma być lud dla szkoły. Historja notuje ciągłą walkę o szkołę; prowadzą ją różne partje polityczne; każda z nich celowo dąży do opanowania szkoły, aby pozyskać dla swych celów żywioł bardziej inteligentny. Włada nią kościół, walczą o nią możnowładcy — sam lud zaś zachowuje się wobec tej kwestji obojętnie. Dopiero w naszych czasach wzrasta zainteresowanie w szerokich warstwach. Lud saski rozumie potrzeby szkoły i dlatego też nie odmówi jej moralnego i materjalnego poparcia. „Głównym naszym żądaniem—powiada mówca, jest zaprowadzenie jednego typu szkoły ludowej. (Obecnie mamy kilka rodzajów szkół: tak zwaną szkołę ludową niższą, średnią i wyższą). Szkoła, o którą walczymy, ma odpowiadać programowi dotychczasowej szkoły średniej, której poziom należy odpowiednio podnieść. Również chcemy szkoły powszechnej, do której mają uczęszczać zarówno bogaci jak biedni; stan majątkowy, ani pozycja rodziców nie powinny tu wchodzić w rachubę. Dążymy do zupełnego zdemokratyzowania szkoły. Z początku będą zapewne zachodziły tarcia między lepiej wychowanemi dziećmi, a dziećmi „z ulicy“, lecz malcy biednych rodziców, którzy odznaczają się zazwyczaj spostrzegawczością, przyswoją sobie wkrótce lepsze manjery. Dodam w nawiasie, że, jako nauczyciel, miałem do czynienia z dziećmi „dobrze wychowanemi“, których wychowanie pozostawiało jednak wiele do życzenia. Że taki system jest racjonalny, wskazuje nam Bawarja, która od pewnego czasu wprowadziła szkołę powszechną. Więcej powiem: ilość szkół prywatnych, początkowych (które są dro-

gie, a zatym dostępne tylko dla zamożnych) zmniejszyła się od tego czasu o połowę.

Szkoła ludowa powinna być bezpłatna, jak również i podręczniki szkolne. Również należy uboższym wychowańcom umożliwić dostęp do szkół średnich i wyższych. Wadliwa organizacja szkoły wywołuje przepełnienie. (Na jednego nauczyciela przypada niekiedy aż 60 uczniów, podczas gdy w szkołach średnich przypada tylko 25).

W nowej szkole zwrócimy baczną uwagę na podział uczniów pod względem ich uzdolnienia. Dla bardziej zdolnych i inteligentnych zaprowadzimy specjalna oddziały. Nowa szkoła musi być również bezwyznaniowa, wymaga tego sprawiedliwość wobec mniejszości wyznaniowej.

Ważnym punktem programu jest też wprowadzenie samorządu szkolnego. Rządzić szkołą mają nauczyciele i rodzice.

Reforma szkolnictwa wymaga rozumie się ofiar pieniężnych, są one jednak nie wielkie webec ogromnych korzyści, jakie nowa szkoła przyniesie ludowi.

M. T.

Lipsk.

Z LITERATURY.

Zasady chemji nieorganicznej. Podręcznik dla szkół średnich, podług R. Arendta: „Grundzüge der Chemie und Mineralogie", wyd. 9, opracował i wydał Władysław Michalski. Warszawa, 1910 r.

Podręcznik Arendta, jak zaznacza w przedmowie wydawca, wyróżnia się oryginalnym układem materjału i konsekwentnym przeprowadzaniem metody empiryczno-indukcyjnej. Jest to charakterystyka najzupełniej słuszna.

Oryginał zawiera chemję nieorganiczną, krótki rys mineralogji i petrografji, chemję organiczną i chemję fizjologiczną.

Rozdziały poświęcone chemji organicznej i fizjologicznej, nie odznaczają się wybitnemi zaletami, wielką za to wartość posiada część książki, poświęcona chemji nieorganicznej.

Trzy pierwsze księgi tej właśnie części książki ukazały się obecnie w przekładzie polskim W. Michalskiego.

Zamiast zwykłego układu monograficznego (według pierwiastków) znajdujemy tu układ materjału według typów reakcji chemicznych. Oto krótki zarys tego układu:

Księga I. *Synteza związków podwójnych.* Metale ciężkie i ich tlenki. Wodór. Analiza powietrza. Woda. Metale lekkie i ich tlenki. Meteloidy i ich tlenki. Siarczki. Chlorowce i chlorki.

Księga II. *Ilościowe prawa chemji* i teorja atomistyczna. *Redukcja tlenków, chlorków i siarczków*: 1) za pomocą czynników fizycznych i 2) przy udziale silniejszego powi-

nowactwa chemicznego (reakcje: analizy i podstawienia). *Pośrednie otrzymywanie chlorków, siarczków i tlenków.* (Reakcje podwójnego przyłączania i podwójnej wymiany).

Księga III. *Związki potrójne.* Zasady. Kwasy. Sole. Własności soli. *Dysocjacja elektrolityczna. Rozkład soli* (na podstawie teorji dysocjacji elektrolitycznej).

Na zakończenie znajdujemy przegląd soli tlenowych i materjał do zajęć praktycznych.

Księga IV. oryginału *(nie objęta polskim przekładem)* zawiera: częściową redukcję (różne stopnie utlenienia pierwiastków), połączenia wodorowe, układ perjodyczny pierwiastków, oraz rozdziały dodatkowe: oświetlanie, ogrzewanie.

Układ materjału według typów reakcji chemicznych ma niesłychaną doniosłość pedagogiczną. Uczeń zapoznaje się najpierw ze zjawiskami najprostszemi i stopniowo przechodzi do coraz bardziej złożonych. Dla porównania dość przypomnieć sobie, że w każdym z „monograficznych" podręczników chemji już na samym początku kursu, bo przy chlorze, uczeń staje wobec całego ogromu różnorodnych zjawisk, musi poznać wszystkie tlenki chloru i kwasy tleno-chlorowe, zjawiska zaś niesłychanie proste, praktycznie ważne, a psychologicznie blizkie: metale i ich tlenki, poznaje dopiero przy końcu kursu (jeżeli czasu na to starczy).

Układ taki, przenosząc punkt ciężkości na typy reakcji chemicznych, pozwala uniknąć nużącego powtarzania się, pozwala w razie potrzeby skracać kurs, pomijać rzeczy mniej ważne i zmniejsza, o ile to jest możliwe, balast pamięciowy wykładu.

Na wstępie spotyka się uczeń z metalami ciężkiemi, poznaje ich własności fizyczne. Dalej poznaje gruntownie syntezę tlenków metali ciężkich, metali lekkich, syntezę tlenków metaloidów oraz siarczki i chlorki.

Są to wszystko reakcje proste, łatwo zrozumiałe, dające bezpośrednie przeświadczenie o naturze obserwowanych zjawisk. Sprowadza się dzięki temu do minimum dogmatyczne podawanie rezultatów pracy innych, wyrabia się w uczniu zaufanie do własnych sił, do własnej obserwacji.

Uczeń odczuwa metodę badań przyrodniczych, nieświadomie przyswaja ją sobie, spotyka się z nauką żywą,

a nie z gotowym schematycznym zestawieniem wyników badań.

Zawsze przy nauczaniu musimy podawać wiele rzeczy na wiarę; ale jest rzeczą niesłychanie ważną zaczynać od tego, co sam uczeń na podstawie własnych spostrzeżeń jest w stanie wywnioskować.

Dla przykładu warto przytoczyć szereg doświadczeń, które prowadzą do zapoznania ucznia ze składem powietrza.

1) Ogrzewamy metale nieszlachetne na powietrzu — metale ulegają zmianom (tworzą się zołowiny).

2) Ogrzewamy metale nieszlachetne bez dostępu powietrza (topienie ołowiu pod parafiną, prażenie miedzi w strumieniu wodoru)—metale nie zmieniają się.

Wniosek z tych dwuch szeregów doświadczeń—przyczyną zmian, jakim ulegają metale nieszlachetne przy ogrzewaniu na powietrzu, jest powietrze.

3) Czy powietrze ulega zmianom przy zetknięciu z rozżarzonemi metalami? Przepuszczamy powietrze nad rozżarzoną miedzią: powietrza ubywa, miedź czernieje, powietrze, które przeszło nad miedzią, nie podtrzymuje palenia.

Jeżeli zrobimy przypuszczenie, że w skład powietrza wchodzą dwa gazy (jeden, który zmienia metale i podtrzymuje palenie, i drugi, który tego nie czyni) i nazwiemy te gazy tlenem i azotem — będzie to dla ucznia przypuszczenie zupełnie naturalne i jedynie prawdopodobne.

Oto przykład metody. Cały podręcznik jest pod tym względem bez zarzutu. Punktem wyjścia jest zawsze doświadczenie (lub szereg doświadczeń), dalej następuje analiza doświadczenia, wnioski, uogólnienia. Niema tu długich a często niezbyt jasnych „wyjaśnień“, jak to niestety bywa w podręcznikach szkolnych.

Podręcznik jest bardzo treściwy. Słyszałem z tego powodu zarzut, że jest nudny i suchy. Rzecz oczywista, że jest nudny, jeżeli zechcemy ucznia zmusić, żeby się z niego uczył chemji. Niema nic nudniejszego, niż opis doświadczeń, których się nie widziało. Nauczyciel musi uczyć podczas lekcji, uczyć przy pomocy doświadczeń; podręcznik będzie dla ucznia przypomnieniem tego, czego się w klasie nauczył — zastąpi notatki, których robienie, zwłaszcza przy braku czasu, jest plagą szkoły średniej.

To właśnie uważam za najcelniejszą zaletę omawianego podręcznika, że zmusza wprost nauczyciela do uznania doświadczenia za podstawę nauczania chemji. Nauczyciel ma zupełną wolność w wyborze materjału, może poszczególne działy bardziej rozwijać, inne pomijać milczeniem, ale musi zrozumieć myśl przewodnią podręcznika i uszanować ją, jeżeli ma osiągnąć przy nauczaniu rezultaty.

Nie może tu być mowy o podawaniu doświadczeń po wykładzie jako „deseru“ lub „ilustracji“, a tym mniej o urządzaniu doświadczeń „od czasu do czasu“ po przejściu pewnego działu chemji.

Ilość doświadczeń podanych w podręczniku jest tak znaczna, że wszystkich często wykonać niepodobna dla braku czasu; można wtedy z kilku doświadczeń, dających odpowiedź na dane pytanie, wybrać najodpowiedniejsze. Doświadczenia są naogół łatwo wykonalne, wymagają względnie bardzo ograniczonych środków laboratoryjnych. Urządzenie laboratorjum, w którymby można z powodzeniem prowadzić chemję według tej metody, może kosztować około 150 rb. Oczywiście za tę cenę można mieć jedynie najniezbędniejsze przyrządy i odczynniki. O urządzeniu sali wykładowej, lub pracowni dla uczniów w tej chwili nie mówię.

Nieliczne tylko doświadczenia uważać należy za niewykonalne w warunkach, w jakich się znajduje chemja w naszych szkołach, zwłaszcza żeńskich. Mam tu na myśli przedewszystkim doświadczenia, których niepodobna wykonać bez pieca gazowego (redukcja CO_2 przy pomocy węgla, redukcja H_2O przy pomocy węgla i żelaza).

Pominięcie tych doświadczeń nie niweczy jednak ciągłości kursu.

Dałoby się zrobić podręcznikowi pewne zarzuty, są to jednak rzeczy drobne w zestawieniu z doniosłością zalet metodycznych. Rozdział I księgi II, poświęcony ilościowym prawom chemji i teorji atomistycznej, sprawi uczniowi niespodziankę, uczeń spotka się z zagadnieniami trudnemi bezpośrednio po rzeczach bardzo łatwych. Należało większość tych zagadnień, jak np. metody oznaczania ciężaru atomowego, odłożyć na koniec kursu. Niepotrzebnie dalej wprowadza autor pojęcie „ciężaru połą-

czeniowego", które niczego nie ułatwia, wprowadza raczej nieporozumienia.

Niektóre rozdziały są przeładowane szczegółami a jednocześnie traktowane pobieżnie: np. notatka historyczna o poglądach dawnych na skład powietrza i palenie się; rozdziały, poświęcone rozpatrzeniu najważniejszych soli tlenowych; rozdziały, traktujące o mineralogji i petrografji.

To, co mówiliśmy dotychczas, stosuje się do niemieckiego oryginału. Teraz musimy się zastanowić nad polskim przekładem.

Polskie wydanie nie obejmuje całości. Brakuje księgi IV, której treść podaliśmy krótko wyżej. Życzyćby sobie należało uzupełnienia tego braku. Wydawca w przedmowie obiecuje to uczynić.

Porównywając przekład z oryginałem, widzimy znaczne różnice. Zresztą zaznaczono to i na karcie tytułowej.

Oto główne zmiany.

Część mineralogiczna, stanowiąca w oryginale odrębny rozdział, została podzielona. Ustępy jej umieszczono w tekście przy odpowiednich rozdziałach, ze znacznemi jednak skróceniami. Petrografja została całkowicie pominięta.

W rozdziale o rozkładzie soli położono większy nacisk na objaśnianie zjawisk na podstawie teorji dysocjacji elektrolitycznej.

Najważniejsza jednak zmiana dotyczy rozdziału (ks. II-ga) o prawach ilościowych chemji i teorji atomistycznej. Wydawca uznał słusznie za rzecz niepotrzebną i niewłaściwą całokształt tych trudnych zagadnień podawać odrazu i to bezpośrednio po rzeczach prostych i łatwych.

W księdze II-ej znajdujemy: prawa stosunków stałych i wielokrotnych, prawo niezniszczalności materji oraz hipotezę atomistyczną.

Zmiany powyższe należy uważać za korzystne. Jedynie przesunięcie rozdziału o wartościowości na koniec księgi II-ej wydaje mi się niewłaściwym. Stosowanie wzorów chemicznych przy redukcjach możliwe jest jedynie po gruntownym zapoznaniu uczniów z pojęciem wartościowości. Trzeba jednak przyznać, że wzmianka o wartościowości znajduje się już na początku księgi II-ej.

Przekład wykonany bardzo starannie. Tłumacz poznał gruntownie i przemyślał metodę Arendta. Zmiany po-

wyżej przytoczone, jakkolwiek znaczne, nie przeczą nigdzie intencjom autora.

Jedynie w języku można zauważyć pewne usterki. Zwłaszcza ujemne sprawia wrażenie wadliwy zwrot powtórzony dwa razy w nagłówkach rozdziałów początkowych: „co zachodzi z metalami przy ogrzewaniu?“ i „co zachodzi z powietrzem?...“

Szata zewnętrzna książki zadowalająca. Żałować jednak należy, że rysunki nie zostały umieszczone (na wzór oryginału) w tekście, a na oddzielnych (wklejonych w kilku miejscach książki) kartkach.

Chemja nieorganiczna Arendta w całości (część I-a i nie wydana jeszcze część II-ga tłumaczenia polskiego) przeznaczona jest do użytku szkół, w których na nauczanie chemji mamy najmniej dwa lata po dwie godziny tygodniowo wykładu. Można jednak podręcznik ten zastosować nawet w szkołach filologicznych i na pensjach żeńskich, gdzie chemję wykłada się przez rok tylko przy dwuch godzinach lekcji tygodniowo. Oczywiście w tym wypadku poprzestać należy na części I-ej (już wydanej) polskiego przekładu podręcznika, a i w tym zakresie mniej ważne rzeczy (np. cały rozdział o pośrednim otrzymywaniu tlenków, siarczków, chlorków; pewne części rozdziałów, traktujących o redukcji, rozkładzie soli, najważniejszych solach i t. d.) pomijać.

W większości szkół, prócz systematycznego wykładu chemji, w jednej z klas niższych przeznacza się dwie godziny tygodniowo na tak zwaną propedeutykę chemji.

Możnaby czas ten zużytkować w ten sposób. Propedeutykę chemji umieścić, dajmy na to, w kl. IV-ej, przejść w ciągu tego roku związki podwójne (księga I i II) i zaznajomić uczniów krótko z zasadami, kwasami i solami. Byłoby to jednocześnie doskonałym przygotowaniem do nauk biologicznych. Po roku przerwy, a więc dajmy na to w kl. VI-ej należałoby wznowić chemję, powtórzyć w krótkim czasie związki podwójne i przejść do związków potrójnych.

Podręcznik Arendta pochwał nie potrzebuje — mówi sam za siebie. Wartoby jednak ostrzec każdego, kto weźmie tę książkę do ręki, żeby nie wydawał o niej sądu po przejrzeniu tytułów rozdziałów, lub choćby po pobieżnym odczytaniu. Zupełnie nowy układ materjału, konieczn-

ność przystosowania się do nowej często techniki doświadczalnej—zrażają początkowo (wiem to z własnego doświadczenia). Jestem przekonany, że każdy nauczyciel stanie się gorącym zwolennikiem metody Arendta, skoro ją gruntownie pozna.

Pod jej wpływem powinienby się zasadniczo zmienić stosunek uczniów i uczennic do chemji, oraz rezultaty, jakie się przy nauczaniu tego przedmiotu osiąga.

Dziwić się tylko należy, że książka ta, wydana w oryginale po raz pierwszy w r. 1884, doczekała się (do r. 1904) dziewięciu wydań, zanim została przełożona na język polski.

W. Radwan.

Ignacy Radliński: Apokryfy judaistyczno-chrześcijańskie w polskich przeróbkach. Warszawa, 1911.

Zasłużony autor „Dziejów jednego Boga“, „Jednego z Synów Bożych“ i „Spinozy“ jest jednym z bardzo nielicznych u nas rzeczywiście uczonych badaczów na polu historji i gienezy religji. Tą sumiennością i czystym, szczerym zamiłowaniem nauki cechują się też prace Radlińskiego w dziedzinie literatury apokryficznej. W r. 1905 wydał „Apokryfów judaistyczno-chrześcijańskich“ serję 1-szą, pojętą jako księga wstępna do literatury apokryficznej w Polsce.

Obecnie mamy przed sobą opracowanie apokryfów polskich, których streszczenie zajmuje trzy rozdziały; dwa zaś — pierwszy i końcowy — poświęcony jest uwagom ogólnym.

Naprzód tedy autor objaśnia, co znaczy *apokryf*. Zazwyczaj pojmujemy przez to miano literaturę, traktującą tematy, w księgach świętych zawarte, a niewliczoną do t. zw. kanonu. Autor tłumaczy znaczenie apokryfu w zakresie znacznie rozleglejszym. Należą tu właściwie wszystkie utwory, na przełomie ery naszej powstałe, a zawierające albo treść tajną i ukrytą albo w ukryciu t. j. bezimiennie wydane (ἀποκρύπτω—ukrywam). Tajemniczość ta wypływała właśnie z charakteru chwili przełomowej, kiedy to w ogóle odkrywanie przyłbic autorskich nie zbyt jest bezpieczne. Często też utwory owe z tradycji ustnych spisywane były przez autorów istotnie niewiado-

mych. Czasem autor podszywał się pod imię jakiej rzeczywistej lub mistycznej postaci z dalekiej przeszłości, chcąc tym samym pismu swemu większą nadać doniosłość.

Apokryfy, odnoszą się przeważnie do tematów świętych, wyłaniającego się z judaizmu chrześcijaństwa (stąd ich nazwa), ale rozwijają te właśnie momenty, które w pismach kanonicznych wcale nie, lub też ledwie dotknięte były. Np. dzieciństwo Jezusa, pobyt jego w piekle (po zmartwychwstaniu) — lub, z dawniejszych dziejów, udział djabłów w grzechu pierworodnym, śmierć Adama i t. d. Jednakże ta część apokryfów, nazwana *proroczą* (ponieważ obok krytyki stanu współczesnego zawiera się tam przedewszystkim zwiastowanie zmian w przyszłości) jest tylko jedną z trzech obok *apokryfów podaniowych* (biograficzno-historycznych), dotyczących życia wybitnych działaczy) i *polemiczno-dogmatycznych* (zawierających ustalone pojęcia dogmatyczne i walkę ich między sobą).

Pierwszy dział jest najbogatszy i najdonioślejszy, tak zresztą, jak i sam temat: chrześcijaństwo. Do tego też działu należą przeróbki polskie, zamieszczone w pracy Radlińskiego, a pochodzące z w. XV. Wydane one zostały przez Akademję Umiejętności w Krakowie i stanowią—jak autor wykazuje—ważne zabytki literacko-społeczne. Autor trzy apokryfy polskie podaje nam w takim porządku, iż tworzą jakoby całość, szczególną treść swoją rozwijając stopniowo. Pierwszy („Historja bardzo cudna o stworzeniu nieba i ziemi, 1551“) zawiera szczegółową opowieść o żywocie rajskim pierwszych ludzi, utracie raju, zabójstwie Abla i śmierci Adama i Ewy. Szczególnie śmierć Adama zawiera wiele rysów bardzo charakterystycznych. Radliński subtelnie zwraca uwagę na potężny obraz umierającego ojca ludzkości, w otoczeniu kilkudziesięciotysięcznego potomstwa swego, które w zdumieniu pyta skarżącego się na bóle straszliwe, cóżby to była boleść?... Ze śmiercią tą związana zarazem wróżba Michała Anioła o mającym przyjść na świat (za lat pięć tysięcy i dwieście bez roku) Synu Bożym. Tu również pojawia się historja drzewa, na którym kiedyś zawisnąć miał Jezus, a które okazuje się urosłe z różdżki zakazanego drzewa rajskiego.

Jako zasadniczy w apokryfie tym motyw występuje uwiedzenie człowieka przez djabła i ich wzajemna nieprzyjaźń. Ale skąd w wężu biblijnym djabeł i skąd ta

zawzięta jego do człowieka nienawiść? — zapytuje autor i daje odpowiedź w następnym apokryfie.

Tytuł jego: „Postępek prawa czartowskiego przeciwko narodowi ludzkiemu 1570“ (prawdopodobnie Cyprjana Bazylika, tłumacza—jak wiadomo—epokowego dzieła Modrzewskiego). Tu się okazuje, że szatani-aniołowie, za pychę z nieba strąceni — ulegli tej karze właśnie za to, iż nie chcieli na rozkaz Boga pochwalić pierwszego człowieka, obraz i podobieństwo Boże na sobie noszącego. Grozili nawet postawieniem tronu, równego Najwyższemu. Stąd zaprzysiężenie pomsty człowiekowi. Więc sejm djabelski, wysłanie czarta Postawy do raju. Postawa spotyka węża, który był naówczas „najkraśniejszy po człowieku i najchytrzejszy między zwierzęty“, nazywa go pychą i przyrzeczeniem świetnej przyszłości skłania do użyczenia mu swojej szaty. Ot i wszystko wytłumaczone.

Autor właśnie zwraca nam uwagę na to, jak w tych naiwnych a fantazji pełnych opowieściach, najdrobniejszy nawet szczegół musi znaleźć dokładne wyjaśnienie. Ale nie jest to zwykła tylko ciekawość i chęć jej zaspokojenia. Apokryfy źródło swoje mają w zagadnieniach, dotyczących bytu człowieka na ziemi i losu jego w wieczności. Przez swoją zaś popularną formę stały się jakby filozofją ludową. Prócz tego, posiadają one — w zawartych w książce Radlińskiego przeróbkach polskich — znaczenie satyr społecznych. Zwłaszcza wyróżnia się pod tym względem „Postępek prawa czartowskiego“. Tu pod postacią wpływu, wysłanych przez radę djabelską czartów, odsłaniają się charakterystyczne wady społeczeństwa polskiego, jako to strojenie się białych głów (za sprawą djabła Strojnata), niezgody na sejmach, w małżeństwach i wszędzie indziej, czym się opiekuje szczególnie „rotmistrz czartowski“ Rozwót; tam znowu Koffel do pijaństwa namawia lub Harab, myśliwiec jednooki, szał myśliwski powoduje, a o stratowane zboże kłopotać się nie każe. Jest i specjalny czart na księży: „Pozwalajcie im kucharek młodych, jako prawym celibatom, bo białej komży białej głowy trzeba“ i t. d. Objawia się tu również pewna sympatja dla „nowinkarzy“, skoro autor za djabelskie pokuszenie uważa, iżby „heretyki palić, którzy teraz powstali ku naszej (t. j. djabelskiej) wielkiej szkodzie, jako są: Hus, Luter, Kalwin“.

Przy tej też sposobności przejawia się i obywatelska troska autora książki o apokryfach. Z całego wogóle dzieła widnieje czysty i głęboki stosunek umiłowania do nauki i szerzenia jej w narodzie. A tu jak gdyby gorycz, wynik długiego, smutnego doświadczenia, kiedy autor rozważa, ilu z owych djabłów ciągle jeszcze działa żywo pośród nas...

Dziwnie też ciężkie wynosimy uczucie z poznania całego szeregu trudności i perepetji, jakie sz. autor przejść musiał, zanim udało mu się wydać apokryfy swoje. Wieczna ta u nas niemożność znalezienia nakładcy na dzieła „nieaktualne". Ale mamy instytucję, której obowiązkiem jest właśnie popierać naukę, na pokup księgarski zbytnio liczyć nie mogącą—mamy Kasę im. Mianowskiego. Radliński nie jest pierwszym ani jedynym uczonym polskim (mamy ich tak niewielu!), którzy daremnie kołatali do tego przybytku opiekuńczego. Trzeba się było aż *dwa razy* podawać, żeby w końcu, zamiast niezbędnej sumy 500, uzyskać śmieszne 150 rb. na wydanie serji drugiej! Pierwsza wyszła dzięki ofiarności prywatnej, druga (jak autor zaznacza) wyjdzie również na skutek pokrycia nadwyżki kosztów—„i to znacznej"—darem pani J. M. Dla skrupulatności zanotujmy wraz z autorem, że na wydanie omawianego właśnie dzieła Kasa raz jeszcze udzieliła zapomogi bezzwrotnej, w sumie—75 rb.

Prawdziwie—wierzyć musimy, że wysłani przez sejm swój posłowie czarci mandatów swoich jeszcze nie złożyli.

A. B.

KRONIKA.

N o w a f u n d a c j a s z k o l n a.—Zmarły w końcu stycznia r. b. Leopold Meyet był niezmiernie rzadką, bardzo oryginalną i prawdziwie sympatyczną postacią w naszej literaturze.

Umiał konkretnie, tak osobiście ukochać wielkie postaci naszej poezji, iż zdaje się, jakby umarł ktoś, co był ich osobą bliską, rówieśnikiem, powiernikiem...

Ze śmiercią tego przyjaciela poezji i sztuki polskiej, rzekłbyś, epoka romantyzmu w odleglejszą przeszłość się odsunęła.

I tak już jest, że rzeczy dobre sąsiadują najczęściej, jeżeli nie zawsze. Meyet należał do tych nielicznych, co umieli czcić sztukę wzniosłą i cenić jej twórców.

Z temi rzadkiemi cnotami połączył jeszcze bodaj rzadszą między nami zaletę, iż umiał oceniać oświatę i, życie całe poświęciwszy pracy w służbie Apollina, cały swój majątek przekazał po śmierci na zapalanie jej ognisk.

W tym, że myśl jego wybrała skromne przybytki wiedzy, przeznaczone dla najniższych, a zarazem najliczniejszych warstw ludności, świadczy, że kierowała nim miłość, próżna ambicji własnej, obywatelskość poważna i obca dla rozgłosu.

Przytaczamy dosłownie odnośny ustęp testamentu, pełen spostrzeżeń, choć prostych, lecz wzruszających i uwag powszechnie uznawanych, choć w praktyce pomijanych.

„Obserwując życie wewnętrzne Warszawy, któremu się przez tyle lat przypatrywałem i, widząc upośledzenie warstw niższych, oraz płynące stąd ujemne dla życia społecznego skutki, a tym samym widząc jak wiele sił ludzkich marnuje się wśród dzieci z tych warstw dla braku należytej o nich troski i dla braku szkół początkowych i fachowych — cały mój majątek, jaki po pokryciu legatów i rozporządzeń szczególnych po mnie pozostanie, zapisuję w drodze legatu uniwersalnego dla m. Warszawy, jako fundusz wieczysty mojego imienia, z przeznaczeniem na otwieranie i wspomaganie szkół początkowych, oraz szkół lub klas rzemieślniczo-przemysłowych pod następującemi warunkami:

1) W zakładać się mających z tego funduszu szkołach początkowych nauka ma być rozłożona najmniej na lat cztery tak, aby dziecko, przychodzące do tych szkół, uczyło się

przynajmniej przez lat 4, licząc w to naukę abecadła i naukę o rzeczach, czyli praktyczne pogadanki o otaczającym nas świecie i ludziach.

2) Szkoły lub klasy rzemieślniczo-przemysłowe powinny być prowadzone w kierunku praktycznym z rozkładem nauczania nie mniej, niż na lat 3, i skierowane ku przygotowaniu dzieci warstw uboższych do prac w rzemiosłach i przemyśle zapomocą nauczania rysunku i kreślenia, arytmetyki i buchalterji, wiadomości z nauk przyrodniczych, jako też wiadomości ogólnych o życiu ekonomicznym, a szczególniej z pomocą praktycznych wiadomości i ćwiczeń z dziedziny rzemiosł i przemysłu. Za wzór dla nich mogłyby do pewnego stopnia posłużyć, istniejące w Warszawie przy Muzeum przemysłu i rolnictwa na zasadzie ustawy z r. 1907, klasy rzemieślniczo-przemysłowe.

3) Wspomniane szkoły i klasy praktycznego kształcenia mogłyby być otwierane, jako samodzielne zakłady lub też jako dalszy ciąg szkół początkowych, stanowiąc w nich klasy uzupełniające, a zarazem przedłużające naukę dziecka i dające mu uzdolnienie do praktycznego życia.

Wedle mojego pojmowania rzeczy nawet najuboższe dziecko powinno od lat 7 do 15 znajdować się w szkole, nie zaś na ulicy, gdzie ulega najgorszym wpływom, a otrzymawszy przygotowanie do pracy, powinno być skierowane zaraz do takiego, czy innego zajęcia praktycznego, i zarobkowego. Połączenie tego rodzaju zakładów w jedno zapewni dziecku takie przygotowanie, dopóki szkoła początkowa nie będzie siedmio lub ośmioletnią; gdy zaś ustawy obowiązujące pozwolą zakładać szkoły 7 i 8-klasowe, to uważam za pożądane zakładanie takich szkół z mojej fundacji.

4) Wydatki na zakładanie powyższych szkół, a w szczególności wynajem lokalu, zapłacenia za pierwszy rok komornego, urządzenie lokalu, zaopatrzenie w stosowne utensylja i pomoce naukowe, winny być pokrywane z dochodu, jaki przeznaczony przeze mnie fundusz dawać będzie, co się zaś tyczy dalszych kosztów w utrzymaniu i prowadzeniu tych szkół, to na pokrycie rzeczonych kosztów, w uzupełnieniu dochodów, jakie szkoła z wpisów od dzieci będzie miała, oraz w uzupełnieniu zapomóg rocznych, jakich miasto ze swoich funduszów niewątpliwie udzielać nie omieszka, możnaby wydawać z dochodów od funduszu mojego imienia zapomogi stałe co roczne, lub jednorazowe, w miarę potrzeby i okoliczności.

Pragnąłbym, aby te zapomogi nie przewyższały sumy, którą miasto ze swojej strony dla podtrzymania tych szkół udzielać postanowi, liczę zaś na to, że miasto, w którego interesie leży otwieranie tych szkół, nie poszczędzi środków dla ich popierania, a tym samym ułatwi, aby z zapisanego funduszu coraz więcej szkół było otwieranych. Gdyby jednak miasto dało ze swej strony bezpłatny lokal dla szkoły, to całkowite dalsze koszty możnaby na rachunek mojego funduszu przyjąć. Jakkolwiek fundusz nazwałem wieczystym, przecież gdyby miasto uznało, nie inaczej jednak, jak za zgodą poniżej wskazanych kuratorów fundacji, że potrzeba naruszyć kapitał i część onego poświęcić

na założenie szkół, których brak tak dotkliwie odczuwać się daje, to będzie mogło uczynić to z zastrzeżeniem, aby kapitał nie został zbyt mocno uszczuplony. Co najmniej rb. 250,000 muszą pozostać nietkniętemi. Zapomogi na utrzymywanie już otwartych szkół nie mogą być kosztem kapitału wydawane.

Życzeniem jest moim, aby nauka tak w jednych, jak w drugich szkołach była prowadzona wyłącznie w polskim języku, a gdyby to wobec ustaw obowiązujących nie dało się urzeczywistnić, aby nauczanie było prowadzone w polskim języku w najwyższym możliwym zakresie. Zastrzeżenie to czynię dlatego, że wedle mojego głębokiego przekonania każde nauczanie, w szczególności zaś początkowe (a do niego zaliczam proponowane przeze mnie rodzaje szkół) z pożytkiem dla dziecka tylko w języku ojczystym prowadzone być powinno.

6) Stawiam też za warunek, aby na przełożonych szkół, jako też na nauczycieli i nauczycielki byli powołani Polacy i Polki bez różnicy wyznania, a tym samym i wyznania mojżeszowego. Zastrzegam również, że do szkół tak jednych, jak i drugich, mają mieć otwarty dostęp dzieci bez różnicy wyznania i bez procentowego ograniczenia dla jakiegokolwiek wyznania, przyczym dzieci każdego z wyznań, winny otrzymywać naukę religji odpowiednią do swojego wyznania.

Zapis niniejszy na rzecz szkół wejdzie w życie z chwilą, gdy Warszawa otrzyma samorząd miejski. W dwa lata po otworzeniu rady miejskiej i zarządu miejskiego ustanowieni w niniejszym testamencie wykonawcy, a zarazem kuratorowie zapisu, przelecą w ręce samorządowego zarządu miejskiego cały zapisany wraz z przyrostem, jaki się okaże, fundusz, czy to on będzie mieścił się w papierach publicznych, czy w kapitałach hipotekowanych, czy w nieruchomościach lub jakichkolwiek innych walorach, a zarząd miejski samorządowy, otrzymawszy fundusz, nie później jak w rok przystąpi do wprowadzenia w życie zapisu, t. j. do otwierania wspomnianych powyżej szkół, kuratorowie zaś zapisu czuwać będą stale nad ścisłym wykonaniem zapisu, jak to poniżej zostało zawarowane. Obok tego zastrzegam, aby zarząd miejski, przystępując do otwierania pierwszych klas z kierunkiem praktycznym dla ustalenia ich organizacji i programu, jak również kierunku, zaprosił do udziału w naradach czy to w samym zarządzie, czy w odpowiedniej komisji poniżej wspomnianych kuratorów i bez wysłuchania ich zdania rzeczy tych nie załatwiał.

Czyniąc ten zapis, mniemam, że władze rządowe żadnej przeszkody ścisłemu wykonaniu zapisu stawiać nie będą, a przeciwnie, zapisowi temu, jako dążącemu do spokoju i harmonji społecznej, wszelkie poparcie zapewnią, a to tymbardziej, że zastrzeżenia przeze mnie poczynione porządku publicznego w niczym nie obrażają i z ustawami zawsze pogodzić się dadzą".

Dom Zdrowia Nauczycielstwa Polskiego w Zakopanym. — Dawniejsze Schronisko, istnieje od lat dziesięciu i w miarę skromnych środków służy Królestwu, Poznańskiemu i Galicji, bez

szczególnego wyróżniania którejkolwiek części.

Według opinji zarządu Domu ogół mało interesuje się tą instytucją, skąpi jej pomocy materjalnej i nawet poparcia moralnego.

Tylko Galicja zaczyna rozumieć doniosłość dla nauczycielstwa Domu zdrowia i przysparza coraz więcej członków.

I Warszawa i Królestwo dotychczas zachowują się raczej obojętnie.

Oto liczby ze sprawozdania z r. 1911, przekonywające o prawdzie słów powyższych.

1. Członków zwyczajnych (nauczycieli) liczyło Towarzystwo *426*.

W tej liczbie *15* osób z Warszawy *50* z Królestwa i *6* z kresów. (Składka roczna w tej kategorji wynosi k. 2, kop. 80; wpisowe k. 2.).

2. Członków wspierających było *31*.

W tej liczbie z Warszawy osoba *1* i z Łodzi jedno towarzystwo. (Składka roczna najmniej k. 10, rb. 4).

3. Członków założycieli miał Dom *18*.

W tej liczbie *3* osoby i *1* instytucja z Warszawy, grupa nauczycielek z Lublina, grupa nauczycielek z Kijowa i 2 osoby z kresów. (Za członka założyciela uważa się tego, kto złoży najmniej k. 100, rb. 40).

Informacji o Domu Zdrowia udziela Dr. Edmund Brzeziński, Przecznica, w Zakopanym.

Próba spisu nauczycielstwa polskiego. — Zarząd St. N. P. rozesłał w roku zeszłym do 113 szkół polskich, średnich lub odpowiadających progimnazjom, prośbę o nadsyłanie wykazów nauczycieli.

W Warszawie rozesłano zapytania do 55 szkół, na prowincji—58.

Do zarządu Stow. napłynęły odpowiedzi, ale, niestety, otrzymano ich tylko 77, czyli około 68%.

W Warszawie odpowiedziało 26 szkół, z prowincji 51. Ułożone z materjałów otrzymanych sprawozdanie wykazuje, że w 77 szkołach jest ogółem 1382 nauczycieli, średnio więc na szkołę przypada 18 osób. Z ogólnej liczby 1382 osób przypada na Polaków 1090 osób, czyli 78·86%, prawie $^4/_5$, na inne narodowości—292 osoby, czyli 21·14%, prawie $^1/_5$.

Co do kwalifikacji nauczycielek i nauczycieli narodowości polskiej dane wykazują: 546 osób z kwalifikacjami uniwersyteckiemi, t. j. 50%, 492 osoby z kwalifikacjami szkół średnich (45%), 52 osoby z kwalifikacjami seminarjów nauczycielskich, t. j. 5%.

Z nauczycieli Polaków w liczbie 1090 osób w Warszawie pracuje 516, t. j. 47%, na prowincji 574 osoby, t. j. 53%.

Liczby powyższe zaledwie w przybliżeniu przedstawiają stan nauczycielstwa prywatnego w Królestwie Polskim, jego podział na narodowości, kwalifikacje i t. d., gdyż jak sprawozdanie z zebranych odpowiedzi wykazuje, 33 szkoły nie odpowiedziały na ankietę zarządu Stow., przytym zapytania rozesłąno tylko do szkół średnich, pominąwszy szkolnictwo zawodowe, szkoły początkowe fabryczne, w których personel niekiedy składa się z dwudziestu osób z górą.

Zarząd Stowarzyszenia nauczycielstwa polskiego postanowił uzupełnić dane w zakresie

powyższym i w tym celu zamierza ponownie wystąpić do szkół, które dotychczas odpowiedzi nie nadesłały.

Polacy i wykład języka polskiego w szkołach rządowych. — „Kurjer Warszawski" z dn. 3. lutego r. b. podaje wiadomości o Polakach w szkolnictwie rządowym i o wykładzie języka polskiego.

Ten ostatni szczególniej nas interesuje.

Otóż wykład języka polskiego istnieje w 15 gimnazjach, w 4 progimnazjach, w 4 szkołach realnych. Niema go zaś w 8 gimnazjach i w dwuch progimnazjach.

Cenzus naukowy wykładających język polski w tych zakładach jest następujący: z pośród 23 nauczycieli—filologów z wykształceniem uniwersyteckiem jest 11; poza tym widzimy tu: 2 wychowańców innych wydziałów, 1 magistra nauk przyrodniczych b. Szkoły Głównej, b. urzędnika rządu gubernjalnego, trzech ze świadectwami nauczycieli gimnazjalnych, 4 ze świadectwami nauczycieli domowych, jednego wychowańca seminarjum dla nauczycieli ludowych i wreszcie jednego emerytowanego pisarza kancelarji gimnazjalnej.

Losy poprawek polskich w projekcie o nauczaniu powszechnym. Rada państwa obradowała w lutym nad projektem prawa o nauczaniu powszechnym, przyjętym już przez Dumę.

Poseł z Królestwa Polskiego p. Stefan Godlewski przedstawił swoje *votum separatum* oraz poprawki do projektu.

Jak wiadomo Rada państwa poprawki te odrzuciła.

Przytaczamy poniżej brzmienie tego *votum separatum* i poprawek.

„Komisja specjalna większością głosów uznała za właściwe wykreślić z uchwalonego przez Dumę państwową projektu prawa uwagę do artykułu 6-go „Przepisów o sieciach szkolnych nauczania powszechnego i o wydatkowaniu kredytu asygnowanego na potrzeby tego nauczania" na tej zasadzie, jakoby ustanowiony w tej uwadze przepis sprzeciwiał się głównemu celowi projektu prawa, którym jest — wedle opinji większości — „jak najszybsze urzeczywistnienie nauczania powszechnego".

Jakkolwiek ważnym jest pośpiech w tej sprawie, ważniejszym od pośpiechu jest utworzenie trwałych podstaw nauczania powszechnego drogą prawidłowego i wszechstronnego opracowania projektów sieci szkolnej. Najbardziej kompetentną w tym przedmiocie jest oczywiście ludność miejscowa, która jest bezpośrednio zainteresowana w prawidłowym rozkładzie szkół. Dlatego projekt prawa zupełnie słusznie powierza opracowanie projektów sieci szkolnej instytucjom ziemskim i miejskim, oraz instytucjom do spraw gospodarstwa miejscowego. Wszakże w tych miejscowościach, gdzie takich instytucji niema, opracowanie rzeczonych projektów powierzono zostało organom ministerjum oświaty przy współudziale jedynie instytucji, zawiadujących interesami gospodarstwa ziemskiego i miejskiego, którego to współudziału prawo bliżej nie określą; wskutek tego w tych miejscowościach współudział zainteresowanej ludności miejscowej w opracowaniu sieci szkolnych musi być

sprowadzony do zera. Uwaga do art. 6-go brak ten uzupełnia, dając możność właściwym organom samorządu miejscowego dawać w tym przedmiocie wyjaśnienia. Żądanie takich wyjaśnień, przeciwko którym zasadniczo nie oponuje większość komisji, nie może być wcale powodem zwłoki, ponieważ od organów ministerjum oświaty będzie zależało oznaczyć możliwie najkrótszy termin na przedstawienie opinji, po którego upływie nadać niezwłocznie dalszy bieg sprawie. Dlatego ustanowiony w uwadze do art. 6-go przepis, nie tamując bynajmniej sprawy nauczania powszechnego, może przynieść istotny pożytek dla prawidłowego wprowadzenia tej reformy w życie.

Dla urzeczywistnienia nauczania powszechnego niezbędne jest wogóle współdziałanie w tym kierunku społeczeństwa z państwem: dlatego istotną ważność przedstawiają wszystkie te środki, które zmierzają do popierania w sprawie oświaty inicjatywy prywatnej. Uznając te, ministerjum oświaty, w referacie swoim z d. 1-go listopada 1907 r. za № 25548 na str. 13, wyraziło zdanie, że „utrzymywane przez ziemstwa i miasta szkoły nie powinno ścieśniać samodzielności instytucji społecznych w zakresie organizacji szkoły początkowej i zawiadywania nią“. Zgodnie z tą opinją, w projekcie, wniesionym przez ministra oświaty do instytucji prawodawczych, zamieszczony został artykuł specjalny (10) tej treści:

„Otrzymywanie zapomogi od ministerjum oświaty nie ogranicza praw założycieli szkół w przedmiocie zawiadywania szkołą początkową. Samorządowi miejscowemu powierza się organizację szkół początkowych i bliższe zawiadywanie niemi pod zwierzchnim kierownictwem i nadzorem ministerjum oświaty“.

Duma państwowa, zgodnie z wnioskiem komisji oświatowej, artykuł ten z projektu prawa wykreśliła, a to—na tej zasadzie, że — jak powiedziano w relacji komisji — rozstrzyga on kwestje, dotyczące organizacji szkół ludowych, które znalazły miejsce w uchwalonej przez Dumę „Ustawie o szkołach początkowych“. Duma miała słuszność, ponieważ rozpoznawała projekt finansowy już po uchwaleniu prawa organicznego o szkołach początkowych, ale komisja specjalna Rady państwa, nie chcąc przywrócić tego przepisu z projektu ministerjalnego—moim zdaniem nie ma racji, ponieważ tak nowy finansowy projekt prawa „o nauczaniu powszechnym“ ma być obecnie wprowadzony przed prawem organicznym „o szkołach początkowych“, którego dalsze losy są bardzo niepewne, wskutek czego kwestja, którą wykreślony przepis materjalny rozstrzygał, pozostanie nierozstrzygniętą na czas nieokreślony. Dlatego sądzę, iż należałoby przywrócić ten przepis w obecnym projekcie prawa w formie uwagi do artykułu 10-go „Przepisów o sieciach szkolnych“.

Z tych względów mam zaszczyt zaproponować następujące *poprawki:*

1) Zachować z uchwalonego przez Dumę projektu prawa uwagę do art. 6-go przepisów o sieciach szkolnych w redakcji następującej:

„W miejscowościach, gdzie nie obowiązuje ani postanowie-

nie o instytucjach ziemskich gubernjalnych i powiatowych, ani postanowienie z d. 2-go kwietnia 1903 r. o zarządzie gospodarstwem ziemskim, miejscowe organy ministerjum oświaty przed ostatecznym ustanowieniem projektu sieci szkolnej komunikują go wszystkim instytucjom wołostnym, gminnym lub innym odpowiednim swojego okręgu, ażeby te instytucje na swoich zebraniach mogły się obznajomić z projektem i poczynić twórcom projektu odpowiednie przedstawienia co do pożądanych zmian w projektowanej sieci — a to *w oznaczonym do tego terminie.*

2) Do artykułu 10-go Przepisów o sieci szkolnej dodać uwagę tej treści:

„Otrzymywanie zapomogi od ministerjum oświaty nie ogranicza praw założycieli szkół w przedmiocie zawiadywania szkołami początkowemi i bliższe zawiadywanie niemi pod zwierzchnim kierownictwem i nadzorem ministerjum oświaty".

Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.